

TOMO 2

TENDENCIAS EN EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA E INFANCIA



70 años

Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

Alexandra Agudelo López y Mónica Londoño Martínez
(Coordinadoras)

Proyecto
Investigación Conmemorativa 70 Años

**Estados del Arte de la Investigación en la Facultad de
Educación De la Universidad De Antioquia.**
Una revisión desde los grupos de Investigación

Formulación de la investigación y compilación de la obra
Alexandra Agudelo López
*Jefa del Centro de Investigaciones educativas y pedagógicas
(CIEP) (2022 – 2024)*

Formación y acompañamiento metodológico
Mónica Londoño Martínez
Docente Universidad de Antioquia

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP)
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Medellín
2024

Agudelo López, Alexandra; Londoño Martínez, Mónica. Compiladoras. Tendencias en Educación, Pedagogía e Infancia / Compiladoras Alexandra Agudelo López – Mónica Londoño Martínez – 1 edición– Medellín: UdeA. 2025 – 216 páginas. ISBN: 978-628-7762-86-2 (versión impresa) ISBN: 978-628-7762-84-8 (versión digital) 1. Pedagogía 2. Estados del arte 3. Trayectorias en investigación.

© Varios autores

© Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

© Fondo de publicaciones Facultad de Educación

Colección Educativa Aula Abierta - Investigaciones en Educación

Colección Investigaciones en Educación

Tendencias en Educación, Pedagogía e Infancia

ISBN: 978-628-7762-86-2 (versión impresa)

ISBN: 978-628-7762-84-8 (versión digital)

Primera edición, 2025.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP - Universidad de Antioquia

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

John Jairo Arboleda Céspedes - Rector

Bibiana María Cuervo Montoya - Decana Facultad de Educación

Dayro León Quintero López - Vicedecano

Oscar Emilio Marín Garcés- Jefe Departamento Pedagogía

Ricardo Palacio Hernández- Jefe Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Ángel Enrique Romero Chacón - Jefe Departamento Educación Avanzada

Lorena María Rodríguez Rave - Jefa Departamento Educación Infantil

Astrid Eliana Cuartas Cuartas - Jefa Departamento Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Edgar Ocampo Ruiz - Jefe Departamento de Extensión y Educación a Distancia

Dirección Editorial:

Fondo de publicaciones Facultad de Educación, 2025.

ciepeducacion@udea.edu.co

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/investigacion/publicaciones>

Teléfono: 2195706

Dirección: calle 67 No. 53 - 108 Bloque 9 Oficina 120

Tomo II

Tendencias en educación, pedagogía e infancia

Alexandra Agudelo López y Mónica Londoño Martínez
(Coordinadoras)

Contenido

Presentación de la obra	11
Introducción	15

Capítulo 1

Trayectos, avatares y perspectivas de la pedagogía en Colombia. Una década del grupo de investigación FORMAPH

Presentación del grupo de investigación FORMAPH	19
Hacer con lo inesperado. Encuentros fortuitos con la pregunta por lo humano	20
Detenerse a pensar, o cómo volver sobre lo dicho	22
Puntos de llegada. La antropología histórico-pedagógica como legado	24
<i>Una epistemología como pregunta abierta por lo humano</i>	24
<i>La multiplicidad como principio metodológico</i>	26
<i>Un homenaje a las ideas, o cómo (re)pensar con lo pensado</i>	28
Categorías y conceptos, un derrotero comprensivo para (im)pensar la antropología histórico-pedagógica	30
<i>Algunas categorías para comprender y problematizar el campo disciplinar y profesional de la pedagogía</i>	31
<i>Diversidad e interculturalidad. El cuerpo como catalizador de la (de) formación</i>	36
<i>Genealogía y gubernamentalidad. El sujeto moderno como objeto antropológico</i>	38
<i>La condición biográfica en educación. Entre la identidad narrativa y la tematización de sí</i>	41
<i>Temáticas y apuestas. Cuatro líneas para hacer investigación pedagógica</i>	45
Arar la tierra: el campo disciplinar y profesional de la pedagogía	59

<i>La disputa por la «nobleza de Estado». Educación y formación, disciplina y profesión</i>	60
<i>Del currículo anglo al colombiano. Reflexiones sobre una tradición situada</i>	61
<i>El «giro práctico»: desplazamientos hacia la praxis educativa</i>	62
El campo sigue creciendo. Algunas deudas con la pedagogía en Colombia	63
Conclusiones	65
Referencias	66

Capítulo 2

Grupo de historia de práctica pedagógica, o el desafío de la amistad intelectual

Introducción	76
Descripción metodológica	79
Hallazgos, interpretaciones y discusiones	81
<i>La pregunta: un horizonte de indagación como ethos formativo</i>	81
Tendencias conceptuales	83
<i>Una historia para pensar el presente</i>	84
<i>Del campo conceptual al campo narrativo</i>	85
<i>Prácticas de sí</i>	89
<i>Práctica pedagógica y reflexiva.</i>	91
<i>Memoria y territorio</i>	93
<i>La infancia</i>	96
<i>Una epistemología histórica de la pedagogía</i>	103
<i>La noción de saber</i>	104
Tendencias metodológicas: investigar las prácticas	105
Otras perspectivas metodológicas	107
<i>Aportes al campo de la educación como formación</i>	108
Vacíos y posibilidades investigativas futuras	111
Conclusiones	113
Referencias	115

Capítulo 3

Salud, acompañamiento y formación: Tendencias de investigación del grupo gepidh (2012-2023)

Introducción	119
Presentación del grupo de investigación GEPIDH	119
Descripción metodológica	123
Hallazgos, interpretaciones y discusiones	125
<i>Tendencias categoriales</i>	125
<i>Tendencias conceptuales</i>	128
<i>Tendencias temáticas</i>	132
<i>Tendencias epistemológicas y teóricas</i>	133
<i>Tendencias metodológicas</i>	136
<i>Aportes al campo de la educación</i>	139
<i>Aportes pedagógicos</i>	140
<i>Aportes didácticos</i>	142
<i>Aportes curriculares</i>	144
<i>Aporte al campo de la formación</i>	147
<i>Aporte al campo de la evaluación</i>	150
<i>Aporte al campo de la investigación</i>	153
Vacíos y posibilidades investigativas futuras	157
Conclusiones	158
Referencias	159

Capítulo 4

Didáctica de la educación superior: trayectos y horizontes

Introducción	167
Presentación del grupo de investigación DIDES	168
Descripción metodológica	170
Hallazgos, interpretaciones y discusiones	173
<i>Tendencias conceptuales</i>	173
<i>Tendencias temáticas</i>	180
<i>Tendencias epistemológicas</i>	183
<i>Tendencias metodológicas</i>	186
<i>Tendencias teóricas</i>	190

<i>Aportes al campo de la educación</i>	194
<i>Aportes al campo de la pedagogía</i>	195
<i>Aportes al campo de la didáctica</i>	195
<i>Aportes curriculares</i>	199
<i>Aporte al campo de la investigación</i>	200
Vacíos y posibilidades investigativas futuras	200
Conclusiones	201
Referencias	202
 Conclusiones	 206
Tendencias en los estudios de educación, pedagogía e infancias	207
<i>Pedagogía histórica y antropológica</i>	207
<i>Diversidad y educación Intercultural</i>	207
<i>Gubernamentalidad y control en la educación.</i>	208
<i>La infancia como campo de estudio y sujetos participantes de la producción de conocimiento en educación.</i>	209
<i>Cultura profesional docente</i>	209
<i>Narratividad y biografización en la educación</i>	210
<i>Impacto de la ciudad en la educación</i>	211

Presentación de la obra

Alexandra Agudelo López¹

La investigación conmemorativa que se realiza en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP a raíz de la celebración de los sesenta años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se concentra en realizar un análisis exhaustivo de la producción académica de los veintidós grupos de investigación que componen la Facultad², con el objetivo de consolidar, visibilizar y evaluar sus contribuciones al campo de la educación y la pedagogía en Colombia y América Latina. Este proyecto se plantea como un ejercicio de reflexión y sistematización del legado académico de la Facultad, buscando identificar las principales tendencias investigativas, los vacíos en la producción de conocimiento y las oportunidades futuras para fortalecer las líneas de investigación y la colaboración interdisciplinaria.

El problema que da origen a la presente investigación se relaciona con la necesidad de sistematizar y consolidar el vasto corpus de conocimiento generado por los grupos de investigación de la Facultad, ya que a lo largo de sus siete décadas de existencia, la Facultad ha contribuido significativamente al avance del pensamiento pedagógico y a la formación de investigadores y docentes sin que la diversidad y el volumen de la producción hayan sido organizados ni analizados de manera conjunta. Este estado del arte no solo pretende ser un ejercicio conmemorativo, sino que también responde a la necesidad de evaluar el impacto de las investigaciones en la sociedad, especialmente en términos de apropiación social y divulgación científica, y proyectar las futuras investigaciones en línea con los desafíos educativos contemporáneos.

El objetivo general de esta investigación es analizar las tendencias en la producción académica e investigativa de los grupos de investigación de la Facultad, comprendiendo su contribución al avance del conocimiento

1. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP de la Facultad de Educación (2022-2024), integrante del grupo de investigación FORMAPH. alexandra.agudelo2@udea.edu.co

2. En el proyecto participaron dieciséis de los veintidós grupos de investigación de la Facultad de Educación.

educativo y su impacto social en Colombia y en otras latitudes. Como objetivos específicos se destacan el interés de reconstruir las trayectorias investigativas, la identificación de las principales actividades desarrolladas por los grupos y la consolidación de un archivo sistemático que facilite la visibilización de sus aportes.

Respecto a los referentes teóricos, la investigación se fundamenta en dos enfoques metodológicos centrales: el estado del arte y la revisión sistemática de literatura, siendo el estado del arte, en tanto revisión crítica, la opción más destacada, ya que permite sintetizar y contextualizar el conocimiento existente en un campo específico, identificando vacíos y nuevas oportunidades de investigación. Según Fink (2019), este tipo de revisión es clave para estructurar el marco teórico de una investigación, pues organiza los conceptos y teorías más relevantes. Por otro lado, la revisión sistemática, tal como la definen Grant y Booth (2009), sigue una metodología rigurosa para minimizar el sesgo en la selección de estudios, evaluando de manera crítica las contribuciones realizadas en el campo educativo.

En lo relacionado con el diseño metodológico, la investigación se apoya en una perspectiva hermenéutica para el análisis de documentos. Y es que la investigación documental, complementada con el enfoque hermenéutico, permite interpretar los textos no solo desde su contenido explícito, sino también desentrañando los significados implícitos y el contexto cultural en el que fueron producidos (Gadamer, 1998). Este enfoque facilita una comprensión más profunda de los fenómenos educativos, especialmente en relación con las trayectorias históricas de los grupos de investigación y su impacto en la sociedad.

Con el fin de garantizar el rigor y la unicidad metodológica de la investigación, se decidió emplear el software ATLAS.ti para la recolección, la organización y el análisis de datos cualitativos, reduciendo el riesgo de dispersión durante el proceso. Este software permitió codificar los documentos, identificar patrones y construir redes conceptuales que ayudan a visualizar las relaciones entre los datos analizados (Frieze, 2019). La combinación de herramientas tecnológicas como ATLAS.ti con la perspectiva hermenéutica aseguró un análisis profundo, sistemático y transparente del material documental por parte de los y las investigadoras, incrementando la rigurosidad en esta investigación y la posibilidad de replicar el ejercicio en versiones futuras.

En términos de estructura, los resultados de la investigación fueron organizados en cinco tomos. El Tomo I: *Trayectorias de la investigación*

en la Facultad de Educación en sus 70 años: un proyecto colectivo para la construcción de estados del arte contiene la investigación completa que sustenta la serie: un estudio sobre la investigación en educación en Colombia entre los años 2000 y 2022 que, a modo de revisión de literatura, encuadra en el contexto nacional el propósito de la presente investigación. También contiene una sociobiocronología que ilustra desde el lente de uno de los maestros de la Facultad la vocación educativa y psicopedagógica para investigar los procesos de aprendizaje-enseñanza. Este tomo es prologado por el decano de la Facultad, quien plantea en términos de presente y futuro el valor de esta obra.

El Tomo II: *Tendencias en estudios sobre la pedagogía, la formación y la infancia* presenta los trabajos de cuatro grupos de investigación: Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica – FORMAPH, Grupo de Estudios en Pedagogía, Infancia y Desarrollo Humano – GEPIDH y Didáctica de la Educación Superior – DIDES. Estos grupos comparten como sello distintivo la investigación en torno a la pedagogía, la formación y la infancia. El Tomo se cierra con conclusiones generales sobre esta tendencia.

El Tomo III: *Tendencias en los estudios sobre diversidad, interculturalidad e inclusión* se organiza a partir de los trabajos de los siguientes grupos de investigación: DIVERSER – Pedagogía y Diversidad Cultural, Grupo de Investigación de las Africanías Gente de Uno Bantú – GIAGU BANTÚ, Educación, Diversidad e Inclusión – EDI y el Grupo de Investigación Unipluriversidad – GIU, cuyos trabajos alimentan interesantes debates sobre las categorías en mención. El Tomo se cierra con conclusiones generales sobre esta tendencia.

El Tomo IV: *Tendencias en estudios interdisciplinarios sobre las ciencias* contiene los trabajos de los siguientes grupos: Grupo de Investigación interdisciplinario del Bajo Cauca y del Sur de Córdoba – GIBACC, COMPRENDER – Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, INNOVACIENCIA y Perspectivas de investigación en Educación en Ciencias – PiEnCias. Se trata de un conjunto de trabajos diversos e interesantes que reflejan un amplio espectro de las investigaciones y los aportes de la Facultad al debate sobre las ciencias. El Tomo se cierra con conclusiones generales sobre esta tendencia.

Finalmente, el Tomo V: *Tendencias en estudios sobre el lenguaje y las matemáticas* presenta los capítulos producidos por los grupos de inves-

tigación Educación, Lenguaje y Cognición, Somos Palabra: formación y contextos, MATHEMA – Formación e Investigación en Educación Matemática y Matemática, Educación y Sociedad – MES. Estos trabajos se enfocan en dos campos específicos de la tradición académica e investigativa de la Facultad, el lenguaje y las matemáticas, por lo cual sus hallazgos comparten mucho del sentido histórico de la formación de maestras y maestros. Al igual que los demás, este tomo cierra con las conclusiones específicas de esta tendencia.

A manera de conclusión, puede decirse que este proyecto de investigación busca no solo consolidar y visibilizar el legado académico de la Facultad de Educación, sino también ofrecer una base sólida que permita orientar las futuras líneas de investigación, fomentar la colaboración interdisciplinaria y asegurar que las investigaciones de la Facultad respondan a los desafíos educativos del mundo contemporáneo.

Introducción

Alexandra Agudelo López³
Mónica Londoño Martínez⁴

El presente volumen, titulado *Tendencias en educación, pedagogía e infancia*, constituye el segundo tomo de la serie de investigación conmemorativa de los setenta años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y es el resultado de una revisión y un análisis profundos de los estados del arte en la investigación educativa y pedagógica desarrollada por diversos grupos académicos de la Facultad. De manera intencionada, agrupa los avances de cuatro grupos de investigación de la Facultad cuyo denominador común son los estudios sobre la relación entre educación, pedagogía e infancia. Esta obra busca ofrecer una visión comprensiva de las principales líneas de investigación que han definido el pensamiento y la práctica pedagógica de la Facultad en las últimas décadas.

En términos de estructura, este tomo contiene cuatro capítulos, cada uno dedicado a un grupo de investigación con una trayectoria destacada en el ámbito educativo. En cada capítulo se exploran los aportes, las perspectivas teóricas y las metodologías con las que los diferentes grupos han permitido avanzar en el conocimiento y la reflexión sobre la educación, la pedagogía y la infancia. La obra no solo es un reflejo del trabajo colectivo de los investigadores, sino también una invitación a repensar los caminos futuros de la educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en Colombia y en Latinoamérica.

El primer capítulo, titulado «Trayectos, avatares y perspectivas de la pedagogía en Colombia. Una década del grupo de investigación FORMAPH», ofrece un análisis profundo de los últimos diez años del grupo de investigación en Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) bajo la autoría de Kelly Agudelo-Álvarez y Harold Agudelo-Gutiérrez. Es importante señalar que el grupo FORMAPH ha juga-

3. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP de la Facultad de Educación (2022-2024), integrante del grupo de investigación FORMAPH. alexandra.agudelo2@udea.edu.co

4. Magister en Género, Sociedad y Políticas, docente de la Universidad de Antioquia. monica.londono@udea.edu.co

do un rol esencial en la consolidación de una línea de investigación que se centra en el estudio de la pedagogía desde una perspectiva antropológica y filosófica, enfatizando la importancia de abordar la educación como un proceso transdisciplinario, con apuestas disciplinares y profundamente políticas.

El capítulo examina los aportes epistemológicos, teóricos y metodológicos del grupo, destacando cómo la antropología pedagógica e histórica ha sido el eje articulador de sus investigaciones. De este modo, los autores presentan categorías clave como la diversidad, la interculturalidad, la genealogía y la gubernamentalidad, vinculadas a la pedagogía como campo disciplinar. Asimismo, rinden homenaje a las ideas y teorías que han inspirado el trabajo del grupo, destacando la centralidad del ser humano en los procesos educativos y formativos. En este recorrido se exploran las tendencias metodológicas utilizadas, tales como el análisis hermenéutico, el enfoque biográfico-narrativo, el estudio de caso y la investigación histórica.

Además de subrayar cómo FORMAPH ha logrado construir un legado académico sólido en el ámbito pedagógico colombiano y cómo continúa abriendo nuevos horizontes para futuras investigaciones, el capítulo también plantea preguntas sobre los vacíos y las posibilidades investigativas que aún deben ser exploradas, invitando al lector a profundizar en la reflexión sobre la pedagogía y su relación con la sociedad contemporánea.

El segundo capítulo, elaborado por los profesores Bernardo Barragán Castrillón e Ivannsan Zambrano Gutiérrez, se enfoca en la historia y los aportes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), que ha trabajado de manera constante para comprender la evolución de las prácticas pedagógicas en Colombia desde una perspectiva histórica y reflexiva. Este grupo ha asumido el desafío de utilizar la «amistad intelectual» como una herramienta fundamental en sus investigaciones. Se trata de un concepto que plantea la colaboración y el diálogo entre sus miembros como medios para enriquecer el análisis crítico y la producción de conocimiento.

En este capítulo se destacan las principales tendencias conceptuales y metodológicas empleadas por el grupo, con énfasis en la importancia de la memoria, la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y el análisis del territorio en la configuración de las experiencias educativas. El trabajo del GHPP ha sido crucial para comprender cómo la pedagogía se ha constituido históricamente en Colombia y cómo el estudio del pasado puede iluminar los retos del presente.

Entre los aportes más destacados de este grupo se encuentra el desarrollo de una epistemología histórica que permite repensar el presente desde una comprensión profunda del pasado. Además, se exploran las prácticas pedagógicas en relación con la construcción del sujeto, así como los retos y vacíos que aún persisten en el campo investigativo, especialmente en lo referente a la formación docente y la educación infantil.

El tercer capítulo, de autoría de Colombia Hernández Enríquez, Héctor Vélez Santamaría y Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, está dedicado al análisis del Grupo de Estudios Pedagógicos e Históricos de la Educación (GEPIDH), cuyo trabajo ha estado enfocado en la intersección entre salud, formación y acompañamiento en el ámbito educativo. En el periodo comprendido entre 2012 y 2023, este grupo ha desarrollado investigaciones que abordan la relación entre el bienestar integral de los estudiantes y el proceso formativo, con especial atención a las dinámicas de acompañamiento pedagógico y social.

Este capítulo presenta una revisión detallada de las principales tendencias categoriales, conceptuales, temáticas, epistemológicas y metodológicas que han emergido de las investigaciones del grupo. Los autores destacan cómo los estudios de GEPIDH han generado importantes aportes en áreas como la didáctica, el currículo, la evaluación y la formación docente, contribuyendo al mejoramiento de las prácticas educativas en distintos contextos.

El capítulo también ofrece una reflexión crítica sobre las vacantes y los desafíos que aún enfrenta el grupo en su labor investigativa, identificando áreas de oportunidad para futuras investigaciones, especialmente en torno a la salud mental de los estudiantes, el acompañamiento en contextos de vulnerabilidad y la implementación de estrategias pedagógicas más inclusivas y efectivas.

El último capítulo de este tomo, producido por María Isabel Duque Roldán, Mauricio Múnera Gómez y Mariana Palacio Chavarro, explora el trabajo del grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES), cuyos esfuerzos se han centrado en analizar y proponer nuevas metodologías y enfoques pedagógicos para la formación de docentes universitarios, un tema de gran relevancia en el contexto actual de transformación de las universidades y los sistemas educativos en general.

A lo largo del capítulo se presenta un análisis de las tendencias conceptuales, temáticas, epistemológicas y teóricas que han marcado el trabajo del grupo, destacando los aportes significativos en la profesionalización

docente y la revisión crítica de los currículos universitarios. Se examinan las nuevas demandas que enfrenta la educación superior en un contexto globalizado y tecnológico, y cómo estas demandas han influido en la forma en que se concibe la enseñanza en la universidad.

El capítulo concluye con una reflexión sobre los horizontes futuros de la didáctica universitaria, señalando los retos que aún persisten, especialmente en cuanto a la inclusión, la equidad y la calidad educativa en las instituciones de educación superior. Además, se invita a los lectores a considerar las implicaciones de estos estudios en la mejora de la formación docente y el impacto que puede tener en el desarrollo profesional y académico de los estudiantes universitarios.

El tomo II presenta, a manera de conclusión, las tendencias en las investigaciones sobre *educación, pedagogía e infancia* que han desarrollado estos grupos de investigación y que representan el esfuerzo de un número importante de investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por consolidar la pedagogía como un campo de producción permanente de saber, abierto y profundamente conectado con los desafíos sociales contemporáneos.

Capítulo 1

Trayectos, avatares y perspectivas de la pedagogía en Colombia. Una década del grupo de investigación FORMAPH.⁵

Kelly Agudelo-Álvarez⁶
Harold Agudelo-Gutiérrez⁷

Presentación del grupo de investigación FORMAPH

En el trasegar por la obra del grupo de investigación FORMAPH, este capítulo emerge como una brújula analítica que se aventura en la intrincada trama de su trayectoria y pensamiento. Las categorías analíticas, entrelazándose, contraponiéndose e imbricándose, se despliegan en un tapiz intelectual donde cada hilo revela la complejidad de un grupo cuyo propósito y cuyo contexto se manifiestan a través de decisiones estratégicas y cuidadosas. La presentación del grupo desentraña su esencia, el método meticuloso que ha guiado esta investigación, los hallazgos que iluminan sus contribuciones, y las interpretaciones y discusiones que dan forma a su identidad. A medida que se exploran las tendencias epistemológicas, metodológicas, teóricas y conceptuales, se despliega un mosaico temático que abarca los territorios de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la educación. Este capítulo, como una odisea intelectual, culmina revelando los aportes que han consolidado el posicionamiento del grupo en el campo disciplinar y profesional de la pedagogía. Conscientes de que en la travesía de la investigación siempre quedan horizontes por explorar, se cierra con la contemplación de vacíos y posibilidades que abren la puerta

5. El presente capítulo hace parte de la investigación Estados del arte de la investigación en la Facultad de Educación, desarrollada entre 2023 y 2024 desde el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP e inscrita en el SIIU de la Universidad de Antioquia.

6. Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica – FORMAPH, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Calle 70 N.º 52-2, Medellín, Colombia.

7. Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica – FORMAPH, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Calle 70 N.º 52-2, Medellín, Colombia.

a futuras exploraciones, dejando al lector con un sentido de completitud y la invitación a seguir explorando los caminos pedagógicos trazados por FORMAPH.

Hacer con lo inesperado. Encuentros fortuitos con la pregunta por lo humano

Sin lugar a dudas, la propuesta del grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica – FORMAPH constituye en la actualidad un paradigma en la construcción y consolidación de líneas de investigación en antropología pedagógica e histórica en el contexto colombiano. Marcado por experiencias académicas singulares o, en sus propias palabras, «sencillas y anecdóticas», el grupo encuentra su origen en los estudios de posgrado del profesor Andrés Klaus Runge Peña gracias a una beca otorgada por Colciencias que le permitió entrelazar su camino con el destacado pedagogo y profesor alemán Christoph Wulf de la Universidad Libre de Berlín. Este encuentro, que parecía ser simplemente una anécdota en su devenir académico, se revelaría como el preludio de una colaboración fructífera y un antecedente a la constitución del grupo. La experiencia doctoral del profesor Andrés Klaus en Alemania entre 1997 y 2002 en el campo de la pedagogía, una disciplina escasamente explorada en Colombia a la luz de la pedagogía alemana, señaló el inicio de una travesía que amalgamaría contextos lingüísticos diversos. El retorno de Runge a Colombia, en septiembre de 2002, marcó una fase crucial que permitió la cristalización de vínculos académicos y la gestación del grupo de investigación FORMAPH.

En el contexto de la evaluación cuantitativa a los grupos de investigación por parte de Colciencias en 2002, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia – GHPP, del cual Andrés formaba parte, enfrentó un reto estratégico. La sugerencia inicial hecha por un consultor de registrar únicamente a aquellas personas con mayor productividad académica tuvo efectos de exclusión, lo cual llevó a la decisión de Andrés Klaus Runge Peña, Jair Hernando Álvarez Torres —entonces asistente de investigación de la profesora Olga Lucía Zuluaga Garcés (miembro fundador del GHPP)— y Juan Felipe Garcés Gómez —entonces parte del equipo investigador de la reestructuración de las escuelas normales a cargo del profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez (miembro fundador del

GHPP)— de retirarse del de dicho grupo y registrarse en FORMAPH. Este acto estratégico, en apariencia fortuito, desencadenó la clasificación esperada del grupo, cimentando así su identidad formal como grupo de investigación reconocido ante Colciencias.

Los objetivos fundamentales de FORMAPH, delineados desde sus primeros pasos, reflejan una profunda ambición por consolidar el área de investigación en antropología pedagógica e histórica. La apuesta por ampliar el espectro de investigaciones pedagógicas en Colombia se materializó con la inclusión paulatina de sus miembros: Dr. Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Mag. Silvana Andrea Mejía Echeverri, Dr. Alexánder Hincapié García, Dr. Juan David Piñeres Sus, Dr. Rafael Ríos Beltrán, Dr.^a Sarah Flórez Atehortúa, Dr.^a Selen Catalina Arango Rodríguez, Mag. Carolina Ospina Sierra, Dr.^a Diana Melisa Paredes Oviedo, Dr.^a Elida Giraldo Gil, Dr.^a Luz Elena Gallo Cadavid, Dr. Gabriel Jaime Murillo Arango, Dr. Carlos Arturo Ospina Cruz, Dr. Edison Cuervo Montoya, Mag. Edgar Ocampo Ruiz, Dr. Carlos Miguel Monsalve Agudelo, Dr. Julián Alberto Uribe García, Dr.^a Luisa Fernanda Acosta Castañón, Dr.^a Bibiana Escobar García, Dr.^a Liliana Chaves Castaño, Mag. Giovanna Bedoya Velásquez, Dr.^a Leidy Daniela Acevedo Vásquez, Dr.^a Alexandra Agudelo López, Dr. Milton Trujillo Losada, Dr.^a Diana María Posada Giraldo. Esto permitió un cambio significativo hacia líneas más robustas y abarcadoras. La vinculación de estos académicos, unida a la determinación de diversificar las temáticas de investigación, marcó el rumbo del grupo hacia horizontes más amplios y enriquecedores. De allí la constitución de líneas de investigación que buscaran sistematizar y estructurar la pluralidad de empresas que se gestaban al interior del grupo. Las líneas acordadas por los miembros fueron, entonces: *Estudios culturales en educación*, *Narratividad y biografización*, *Estudios curriculares*, *evaluación y políticas educativas* y *Prácticas educativas y formación de docentes*.

La visión de FORMAPH, proyectada hacia el futuro, contempla una expansión cuidadosamente planificada. La creación de alianzas estratégicas y de programas académicos sólidos como maestrías y doctorados, la constitución de un semillero de investigación y la fundación de una revista especializada revelan una ambición integral por contribuir al conocimiento pedagógico en Colombia. La visión de FORMAPH, en esencia, no solo busca consolidar el grupo como un referente en el campo de la investigación pedagógica, sino también enriquecer el discurso académico

con nuevas perspectivas y contribuciones originales sin dejar de lado el horizonte que constituye la doble historicidad de la pedagogía.

En conclusión, la narrativa de FORMAPH es un testimonio de estrategia académica, consolidación y proyección a futuro. Su travesía, marcada por decisiones tácticas y por el compromiso con la antropología pedagógica e histórica, se inscribe como un capítulo distintivo en la historia de la investigación educativa en Colombia. El grupo ha consolidado una red robusta de colaboraciones con diversos grupos de investigación y universidades, evidenciando su compromiso con la construcción colectiva del conocimiento pedagógico, lo cual pone de relieve el compromiso del Grupo FORMAPH con la diversidad de enfoques y temáticas en la investigación pedagógica. Estas colaboraciones han potenciado el alcance y la calidad de las investigaciones, contribuyendo significativamente al avance del conocimiento en el ámbito educativo y pedagógico.

Detenerse a pensar, o cómo volver sobre lo dicho

En vista de algunas decisiones que se tomaron teniendo en cuenta la racionalidad misma del grupo, se hace necesario hacer una salvedad metodológica acerca de cómo se desarrolló este trabajo. Como se sabe, esta empresa de investigación conmemorativa propuso unas categorías de análisis compartidas por el grueso de los grupos de investigación que la conforman. Sin embargo, también se hizo presente una autonomía relativa en asuntos concernientes a cómo nombrar, definir, agrupar y desagrupar, es decir, en asuntos tendientes no solo a la forma, sino también al fondo. A quien es lector de la obra del grupo FORMAPH le será fácil entender que sus comprensiones sobre la pedagogía, la educación y la formación se distancian del sentido común ampliamente compartido en este campo. A esta particularidad se deben los ajustes razonables que tomaron lugar. En este sentido, al comienzo de cada apartado se darán aclaraciones breves, pero justas, con respecto al contenido de este. El procedimiento metódico para la realización de esta investigación se desarrolló en cuatro fases no lineales y en espiral: *la formación del corpus, el análisis contextual, el análisis temático o tematización y la interpretación crítica sobre el análisis.*

La *formación del corpus* y la posterior realización del análisis documental se llevaron a cabo mediante el empleo del software ATLAS.ti.

Este recurso se erigió como una herramienta integral para llevar a cabo el fichaje, la tematización y la codificación de los textos seleccionados. La elección de ATLAS.ti como plataforma para la gestión y el análisis de datos textuales se fundamentó en su capacidad para facilitar la exploración y comprensión profunda de los contenidos textuales a través de la aplicación de técnicas de análisis cualitativo. Se comenzó con la determinación de la unidad hermenéutica y el periodo de tiempo a investigar. El corpus seleccionado permite las primeras conclusiones sobre el estado de la cuestión relacionado con la investigación. Se sobreentiende que la delimitación del tema y la selección del corpus no resultan sin hipótesis y sin saberes previos sobre el contenido y la relevancia de la unidad hermenéutica. A partir de esta comprensión, se delimita el conjunto de textos mediante una recopilación, ordenación y consideración de su representatividad en la producción de conocimiento, de la disponibilidad del material en una cantidad suficiente y de su extensión de manera seriada durante un cierto espacio de tiempo, con la validación del grupo de investigación. Para el caso concreto de análisis de la producción académica de FORMAPH entre 2010 a 2020, el corpus textual seleccionado es: 50 artículos, 13 capítulos de libro, 4 libros, 1 libro de formación y 11 otros artículos.

La fase del *análisis contextual* se desarrolló atendiendo, entre otros, al principio teórico-metodológico que propone que todo texto es histórico, lo que evita presuponer la preeminencia bien sea del texto o del contexto en el que surge la producción académica. Los textos forman la base de partida de la investigación: cómo se construyen las condiciones de enmarcamiento, cómo se producen las relaciones internas en el grupo de investigación y cómo resultan los significados. El análisis contextual es un factor esencial ya que, al colocar el análisis textual en elementos contextuales, se hace posible hacer enunciados significativos sobre los contenidos, tendencias y cambios en las líneas temáticas y de pensamiento.

Posteriormente, se llevó a cabo el proceso de *tematización y codificación de los textos* con el objetivo de identificar patrones, tendencias, relaciones y vacíos dentro del corpus seleccionado. ATLAS.ti proporcionó una interfaz intuitiva que facilitó la asignación de códigos y la creación de categorías, permitiendo un análisis detallado y sistemático de los datos recopilados. También posibilitó la generación de visualizaciones gráficas y estadísticas que enriquecieron la interpretación de los resultados.

La fase de *interpretación crítica sobre el análisis* fue un proceso que implicó resumir y representar los datos, descubrir sus conexiones, relacio-

narlas con las categorías emergentes y robustecerlas con entrevistas a los miembros fundadores del grupo de investigación.

Puntos de llegada. La antropología histórico-pedagógica como legado

En el análisis de los diferentes apartados relacionados con las tendencias epistemológicas, metodológicas y teóricas, y con las categorías conceptuales y temáticas del grupo de investigación FORMAPH, se evidencia una conexión intrínseca con la antropología histórico-pedagógica como eje fundamental de su quehacer académico. Se destaca la transdisciplinariedad en la investigación de FORMAPH, que aborda la complejidad de los temas desde diversas perspectivas y enfoques metodológicos, revelando la insuficiencia de un tratamiento unidisciplinario. Algunos aspectos temáticos se abordan tangencialmente, anticipando su ampliación en secciones posteriores, lo que refleja la profundidad y amplitud de la investigación histórico-antropológica en Colombia, marcada por la pluralidad y la complejidad paradigmática.

Una epistemología como pregunta abierta por lo humano

Aquí nos referimos a la manera como se concibe el conocimiento y se desarrolla la investigación en el grupo de investigación FORMAPH, es decir, a las grandes perspectivas, horizontes o macromoldes que orientan su quehacer académico. Esta aproximación supone, asimismo, un esfuerzo reconstructivo que, muy a pesar de las apariencias derivadas del uso de diversos significantes, permita evidenciar que la antropología histórico-pedagógica es la piedra angular de la producción académica del grupo, como se muestra en el desarrollo de los apartados sucesivos de este capítulo. Esta inextricable conexión tiene que ver con las consecuencias antropológicas de pensar pedagógicamente la educación y la formación, y con «las consecuencias para la educación y la formación que se dan en el marco de ciertas consideraciones antropológicas» (Runge, Muñoz & Ospina, 2015, p. 10).

Este centrarse en la antropología histórica deriva del acercamiento a una de las culturas pedagógicas más significativas de la modernidad, la

germana, que cuenta con una importante tradición en la que es posible reconocer ciertas preguntas, problemas y conceptos encarnados en varias generaciones de intelectuales. También es posible comprender este ejercicio como una apertura para dialogar con sus diferentes conceptos y elaboraciones. Debe quedar claro que en los puntos de llegada acá consignados no se propone asumir esta cultura pedagógica europea como la única posible y válida. No se trata de una mirada que vea en ella el norte, el modelo, el deber ser, pues desde luego es preciso reconocer en la obra del grupo otras tendencias y corrientes, como las que forman parte de la llamada tradición latinoamericana y la de los *curriculum studies*. No obstante, la antropología pedagógica como aquí se la comprende funge como expresión para nombrar un campo de reflexión resultante de la mezcla entre la antropología, entendida como teoría, estudio, discurso, tratado, reflexión sobre el ser humano y el conjunto de enunciados — científicos, filosóficos, socioculturales, etc. — que resultan de la reflexión metódica y rigurosa y de la investigación sobre el ser humano (Runge, Muñoz & Ospina, 2015).

La idea de base es que el problema de la educación y la formación implica no solo una mirada filosófica, histórica, sociológica o antropológica, sino también pedagógica, en la medida en que lo que está puesto en juego tiene que ver con la transmisión cultural y la educación ligada a la formación y formabilidad de las nuevas generaciones. Esta antropología histórica es, al mismo tiempo, pedagógica, no porque tenga que ver con la enseñanza, ni necesariamente con la escuela, ni, en general, con ese tipo de ámbitos de la educación formal o institucionalizada, sino porque, entre otras cosas, sus análisis históricos sobre las concepciones de hombre tienen una relación estrecha con el concepto de formación (*Bildung*) (Piñeres, 2017). En últimas, los análisis acerca del ser humano no son fácilmente encasillables ni están determinados paradigmáticamente, ya que vienen recibiendo fuertes embates desde la perspectiva multiculturalista. En ese orden de ideas, «se comprende la afirmación del profesor A. K. Runge para señalar que no existe una antropología o una interpretación universal del ser humano, sino que vienen surgiendo “antropologías implícitas y específicas que rompen con toda pretensión universalista”» (Ospina, 2012c).

Los temas estudiados por FORMAPH a través de la antropología histórica son tan complejos que su tratamiento en el marco de una sola disciplina resultaría muy insuficiente. Con ayuda de un abordaje transdisci-

plinar de la investigación, el trabajo académico del grupo se eleva a una amplia diversidad de indagaciones y enfoques metodológicos posibles. En razón de diferentes temáticas específicas se hace visible la complejidad del legado pedagógico de FORMAPH. La complejidad aumenta aún más cuando se ocupa de las perspectivas científicas de otras culturas y otros países hasta el punto de que la investigación llega a ser transnacional. La transdisciplinariedad y la diversidad paradigmática implican un crecimiento de la pluralidad y complejidad de la investigación histórico-antropológica en Colombia.

La multiplicidad como principio metodológico

Los referentes teóricos que avalan las tendencias metodológicas empleadas por el grupo de investigación FORMAPH nos muestran que estas no provienen, como se podría suponer, del postestructuralismo, sino más bien de la hermenéutica. Siguiendo a Garcés (2015), una actitud hermenéutica en pedagogía, en tanto campo disciplinar y profesional, pasa por el abandono de cualquier preocupación epistemológica que pretenda constituirse en fundamento de toda investigación antropológico-pedagógica. La hermenéutica no es únicamente método y proponerlo así implicaría asumir una concepción menguada de la experiencia humana como comprensión (Garcés, 2015). No se trata, entonces, de comprender hermenéuticamente aquello que en el fondo mueve a los actores con respecto a ciertas prácticas determinadas, sino de identificar en lo posible las diferentes prácticas de producción de sentido y ponerlas en relación entre sí (Runge, 2020a).

En el plano metodológico, gracias al auxilio de la hermenéutica ha sido posible trascender las dicotomías establecidas entre lo estructural y lo histórico, lo individual y lo colectivo, y evitar caer ya sea en una suerte de esencialismo antropológico o de relativismo historicista. El uso de la hermenéutica posee un alcance pedagógico, descriptivo, narrativo y fenomenológico, califíquese esta investigación como pedagógica, didáctica, educativa o evaluativa. La apertura también se da en metodologías de tipo cualitativo y cuantitativo, aunque estas últimas no han sido predominantes.



Ilustración 1 Red de citas donde se agrupan las tendencias metodológicas en la producción académica del grupo de investigación FORMAPH

Como se puede evidenciar a lo largo de este documento, muchas de las investigaciones del grupo orientadas desde la antropología histórica son, en última instancia, pesquisas transdisciplinarias y multiparadigmáticas. Por eso a los autores les es dado usar diferentes métodos y procedimientos. En el total de la producción del grupo, no es posible designar una serie de procedimientos de investigación específicos como lo son estereótipicamente los «métodos». El espectro de las combinaciones metodológicas utilizadas es amplio y permanece abierto, privilegiando enfoques como el biográfico-narrativo (Cuervo & San Martín, 2016; Murillo, 2011, 2012, 2017, 2020; Runge, Monsalve & Uribe, 2019; Runge & Murillo, 2018; Runge & Ospina, 2019b; Serrano & Murillo, 2018), el estudio de caso (Carrillo & Runge, 2016; Cuervo & Giraldo, 2020; Giraldo, Cadavid & Flórez, 2012, 2019), la investigación histórico-pedagógica (Agudelo, Rojas, Ocampo & Clavijo, 2018; Mejía, 2017; Ospina, 2014a, 2014b 2016; Ospina & Runge, 2016), las historias de vida (Cuervo & San Martín, 2016; Murillo, 2011), el genealógico (Hincapié, 2018; Runge, 2020a), el etnográfico (Runge, 2020a; Murillo, 2011, 2017) y el fenomenológico (Runge, 2015; Murillo, 2020). En la racionalidad de FORMAPH, de alguna manera, las cuestiones metodológicas casi siempre se subordinan a las temáticas y categorías conceptuales, y es en este sentido que tampoco se pueden abordar de modo separado. La antropología histórica no se constituye sobre un ámbito fijo de objetos; su dimensión metodológica requiere una atención y una reflexión especiales, únicas para cada caso. Basta una mirada a las diferentes concepciones hermenéuticas consignadas en las investigaciones y reflexiones acá expuestas para comprobarlo.

Puesto que muchas de las investigaciones aquí expuestas se dirigen a la interpretación de textos, imágenes y prácticas performativas, el método reconstructivo-documental tiene un papel central. Para el grupo esto significa que no son solo esenciales las cuestiones relativas a la crítica textual y la crítica de las fuentes, sino también las preguntas sobre la relación entre acontecimiento, ficción y narración (Cadavid, Acosta & Runge, 2019; Ospina, 2014b; Runge, 2020a; Runge & Ospina, 2019b). Aunque el uso general de estos métodos puede ser aprendido, el procedimiento en casos particulares (casuística) requiere una adaptación exacta a los objetivos, temas y condiciones de cada investigación.

En los trabajos de la antropología histórico-pedagógica son centrales el asombro, el cuestionamiento radical, la crítica filosófica y la autocrítica. Estos trabajos se sustraen de la formalización y desarrollan su significado en la confrontación con los fenómenos, acontecimientos, acciones y problemas, así como con los juegos de lenguaje. Por principio, las investigaciones del grupo mantienen abiertas las preguntas y confirman la idea de que es imposible alcanzar un concepto cerrado o definitivo de ser humano.

Un homenaje a las ideas, o cómo (re)pensar con lo pensado



Ilustración 2 Análisis código-documento donde se muestra el número de códigos por grupo de documentos en relación con las escuelas o corrientes de pensamiento más empleadas por el grupo de investigación FORMAPH

Este apartado se dedica a presentar de manera amplia, pero esquemática, los referentes conceptuales que emplea el grupo para comprender el

fenómeno educativo y formativo en el orden histórico, epistemológico, conceptual, etc. Siendo los autores quienes dan cuenta del utillaje teórico, a su vez se enmarcan tanto en un uso temático por parte de los investigadores del grupo como en una escuela o corriente de pensamiento. Ya el intento de agrupar tal cantidad de autores, pensamientos y corrientes es una tarea formalmente imposible. De ahí que se deba entender este ejercicio como una propuesta apenas comprensiva de las tendencias teóricas que componen la obra del grupo. Las «escuelas o corrientes» de pensamiento son: *antropología histórico-pedagógica, postestructuralismo, estudios biográficos-narrativos, teoría crítica y estudios latinoamericanos, teorías curriculares.*

Tabla 1 Escuelas, corrientes de pensamiento y autores en la obra de FORMAPH

Escuelas o corrientes de pensamiento	Uso temático en la obra	Autores de referencia		
Antropología histórico-pedagógica	Relación antropología-pedagogía	Comenio, Rousseau, Kant, Herbart, Locke,	Montessori, Alcántara, Herraríz, Dewey, Ratke	Niemeyer, Pestalozzi, Schleiermacher, Trapp
	Teorías de la formación	Vierhaus, Benner, Lüth,Wulf, Herder, Goethe, Bollnow, Kamper, Pedraza, Humboldt,	Klafki, Ferrero, Runge, Muñoz, Garcés, Piñeres, Lévinas, Apel, Kontopodis, Zinnecker, Nohl, Marotzki,	Fullat, Zifras, Werner, Loch, Ramsenthaler, König, Sloterdijk, Lenzen, Fichte, Kolbe, Koller
	Histórico-hermenéutico	Dilthey, Canguilhem,	Gadamer, Heidegger,	Koselleck, Hegel
	Fundamentación filosófica	Aristóteles,	Platón,	Nietzsche
	Relación pedagogía- sociedad	Bauman, Beck, Comte, Castro-Gómez, Nussbaum, Reckwitz,	Mannheim, Bourdieu, Ferrari, Elias, Hobbs, Giddens,	Durkheim, Marx, Spencer, Darwin, Knorr
	Culturas escolares y cultura profesional docente	Pérez-Gómez, Hargreaves, Mortola, Hillebrand,	Bolívar, Fullan, McEwan, Reckwitz,	Zeller, Huberman, Kalthoff, Cress, Röhl

Postes- tructura- lismo	Deconstruccio- nismo y dispo- sitivos	Foucault, Butler,	Derrida, Austin,	Athusser
Estudios biográfi- co-narra- tivos	La condición biográfica en educación	Arendt, Ricoeur, Runge, Fullat, Ben- jamin, Agamben, Chillón, Smith, Larrosa, Wiewiorka, Oevermann, Bohsack,	Lyotard, Torodov, Mélich, Barcena, Delory-Momber- ger, Duch, Bordini, Eickhoff, Marotzki, Koller,	Pinnegar, Daynes, Barthes, Murillo, Passeggi, Schulze, Sperb, Lévinas
Teoría crítica y estudios latinoame- ricanos	Perspectivas críticas de la pedagogía	Freire, Zemelman, Horkheimer,	Dussel, Quintar, Adorno,	Fals Borda, Mar- cuse, Honneth
Teorías curricu- lares	Teoría crítica y posterítica	Apple, Giroux, McLaren, da Silva, Acaso, Nuere, Rodríguez,	Thompson, Good- son, Lundgren, Pinar, Reynolds, Alcover,	Slattery, Taub- man, Gimeno, Martínez, Torres

Categorías y conceptos, un derrotero comprensivo para (im) pensar la antropología histórico-pedagógica

Este apartado se propone presentar las categorías conceptuales identificadas en las publicaciones del grupo de investigación FORMAPH. Entendemos por categorías conceptuales una clasificación de las ideas u objetos de estudio que comparten características comunes y que se utilizan para comprender, en su extensión, el fenómeno educativo y formativo en el marco de la pedagogía. Esas categorías se basan en la comprensión abstracta de las ideas u objetos de estudio, y no en su percepción o implicación directa en el mundo de la vida. Entendemos, además, que de este conjunto hace parte un sistema de enunciados alrededor de la antropología pedagógica, los cuales se amplían, complementan y modifican entre sí de un modo permanente. Y en este sentido, vale aclarar que la antropología pedagógica cumple una función epistemológica tácita en la obra del grupo de investigación, por lo cual su omisión semántica no representa un distanciamiento de su horizonte de comprensión, pues el trabajo intelectual del grupo propone, como hemos visto, «que no hay pedagogía sin consideraciones antropológicas y que no hay antropología sin consideraciones pedagógicas» (Runge, Muñoz & Ospina, 2015, p. 10). En definitiva, el pensamiento pedagógico de FORMAPH les conduce necesariamente a incursionar en reflexiones antropológicas.

En lo relativo a la selección y agrupación de las categorías conceptuales, primero se identificaron las categorías conceptuales que aparecen con mayor frecuencia o que muestran mayor relevancia en las publicaciones, teniendo en cuenta tanto su definición como su uso y su relación con otras categorías y sistemas de enunciados, y luego se agruparon las categorías conceptuales según su afinidad o relación temática, creando cuatro grupos: categorías relacionadas con el campo disciplinar y profesional de la pedagogía, categorías sobre diversidad e interculturalidad, categorías sobre genealogía y gubernamentalidad y categorías para abordar la condición biográfica.

Si bien este no es un ejercicio conceptual de corte exegético, sí comparte la teleología propia de la perspectiva de la historia de los conceptos acogida por el grupo y sus integrantes, en la que estos son problemas históricos y epistémicos que complejizan nuestras relaciones con los otros, con las otras, con lo otro y con nosotros mismos; en este sentido, al partir de una comprensión crítica de lo que aquí se enuncia como «tendencias en categorías conceptuales», podemos dar cuenta de un ejercicio intrarrelacional de la obra del grupo, pues se alcanza un diálogo epistemológico sin precedentes en la vida de este. En lo restante de este apartado, se desarrolla cada uno de los cuatro grupos categoriales, dando cuenta de su significancia textual en relación con las otras categorías conceptuales que lo conforman.

Algunas categorías para comprender y problematizar el campo disciplinar y profesional de la pedagogía

Este conjunto se refiere a los conceptos y grupos de enunciados que son utilizados para definir, caracterizar, comprender y problematizar el campo de la pedagogía, desde una perspectiva tanto disciplinar como profesional. Esta afirmación es relevante en tanto las investigaciones y el lenguaje académico empleado dialogan con otras tradiciones lingüísticas como referente propio y contexto en el que se legitiman los conceptos, los problemas y las experiencias. En pocas palabras: «estamos abocados a la historia conceptual de la reflexión pedagógica para avanzar en nuestras investigaciones con sentido» (Garcés, 2015, p. 326).



Ilustración 3 Documentos revisados en los que se desarrollan en mayor medida las categorías asociadas al campo disciplinar y profesional de la pedagogía en el grupo FORMAPH

Vale la pena aclarar que la pedagogía es concebida, desde su sentido moderno, como campo disciplinar y profesional, o como un campo⁸ de producción de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humanas. La pedagogía, desde esta óptica, no se reduce ni al saber del maestro con respecto a lo que hace —no es un saber orientador de la acción— ni al hacer mismo del maestro. Por el contrario, es una disciplina científica que forma parte de las ciencias sociales y humanas, que se ha institucionalizado en el contexto universitario de numerosos países desde comienzos del siglo XX y que cuenta con unos desarrollos investigativos y una comunidad académica en consolidación permanente que produce saberes y conocimientos referidos a las problemáticas educativas y formativas (Runge, Muñoz &

8. Siguiendo el concepto de campo elaborado por Bourdieu, el grupo lo entiende como aquel espacio específico donde tiene lugar un conjunto de interacciones, es decir, como un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de competencia o cooperación entre posiciones diferentes, definidas e instituidas socialmente y que existen de una manera independiente de los agentes que las ocupan. El campo es dinámico, flexible y jerárquico; es social e histórico. Es un espacio de posicionamientos, de tensiones y de ejercicio de poder en el que unos detentan la «nobleza de Estado», es decir, el derecho a hablar, y en el que se ejerce una vigilancia discursiva o conceptual. Existen diferentes tipos de campos, definidos en torno a los bienes en juego, las reglas y los agentes: el campo cultural, político, social, profesional, intelectual, artístico, científico, académico y, en este caso, el pedagógico-educativo (Runge, Hincapié, Muñoz & Ospina, 2018).

Ospina, 2015; Runge & Muñoz, 2012; Runge, Hincapié, Muñoz & Ospina, 2018).

Las categorías que conforman este grupo son las siguientes: *acción/práctica/praxis; antropocrítica; apropiación; autoformación; cultura; educación/praxis educativa; generación; emancipación; formabilidad; formación-Bildung; habitus; mimesis; perfectibilidad; semiformación; ser humano*. La aclaración de estos conceptos es relevante, sobre todo en el contexto de lo que aquí es denominado *pedagogización*. Esta incorpora, en un sentido amplio, todas las actividades que tienen que ver con el *cuidado* y la *educación*. Actualmente los gobiernos disponen sus estrategias como un asunto educativo o, mejor, se preguntan cómo hacer de sus responsabilidades políticas un aspecto concerniente a la educación. Con la expresión «pedagogización» se hace referencia, entonces, a un fenómeno social que tiene que ver con la expansión de un imaginario pedagógico en los diversos sectores del mundo social y que, junto con la tecnificación y la burocratización, se constituye en el tercer elemento característico de las sociedades industrializadas y de las actuales sociedades neoliberales y su intrínseca reducción de la capacidad formativa del ser humano (Runge, 2016).

Los términos *praxis* o *práctica* se utilizan indiferenciadamente en la medida en que remiten a la misma expresión griega: $\pi\rho\alpha\acute{\iota}\varsigma$. Se diferencia el actuar o de la acción en cuanto esta sigue siendo considerada, en su concepción básica, como una cuestión intencional. Podemos comenzar diciendo que toda *praxis* es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una *praxis*. La acción, por tanto, se entiende como un comportamiento que es racional en el sentido de que la pregunta acerca de las razones dadas para las acciones es algo claro y sustentado por el actor. Las prácticas representan, entonces, una forma prerreflexiva en la que se lleva a cabo la **socialización** y tienen que ver con la estructuración de un **habitus** en el sentido de Pierre Bourdieu (Runge & Muñoz, 2012; Runge, 2014; Villa, Patiño, Duque, Cardona & Muñoz, 2015; Runge & Piñeres, 2015; Carrillo & Runge, 2016; Muñoz & Runge, 2018; Runge, Monsalve & Uribe, 2019; Posada & Runge, 2020).

Cuando hablamos de educación, hablamos de una práctica, de una *praxis* que está en la base de cualquier dinámica humana compleja. Sostenemos en ese sentido que la educación ya existía mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía, es decir, que son dos cuestiones que se pueden diferenciar y no remiten a algo idéntico. La *praxis* educativa o edu-

cación resulta del hecho de que el ser humano, en tanto ser imperfecto, es la única criatura necesitada y capaz de educación. El ser humano es o deviene humano a partir de lo que hace (praxis) de sí. La educación, en ese sentido, es la praxis de los humanos adultos para con los que están en crecimiento o para los que necesitan de educación; es praxis intergeneracional (Runge & Muñoz, 2012; Runge, 2014; Runge, Muñoz & Ospina, 2015). Aparece aquí la relevancia del concepto de generación. No se trata únicamente de edad o de cronología, ni de pura biología: se trata de filiación, de finitud y de coacción, o de sucesividad, de historicidad y de sociabilidad. Lo generacional es una cuestión antropológica, pues solo hay generación si existen estructuras, historia y mundo común. A este concepto le ha sido reconocido un carácter performativo, en tanto produce efectos sobre la realidad por el hecho de nombrarla (Posada & Runge, 2020).

Así pues, en lugar del concepto de determinación hereditaria, aparece el argumento antropológico-pedagógico basado en el concepto de formabilidad: el ser humano debe darse forma a sí mismo y al entorno. Y en lugar de la determinación del entorno aparece la «incitación o exhortación a la autoactividad» (Runge, 2012; Runge & Muñoz, 2012; Villa, Patiño, Duque, Cardona & Muñoz, 2015; Runge, 2014). Independientemente de la perspectiva desde la que se la mire, lo que aparece como carencia (en términos de formabilidad o perfectibilidad) es, a su vez, la riqueza del ser humano (Runge & Muñoz, 2012; Runge, 2014; Runge & Escobar, 2018). De todas maneras, lo que nos interesa resaltar acá es que el ser humano se presenta como un ser formable o perfectible con una inmensa capacidad de aprender y en la necesidad de ser educado. Se trata de un ser que no nace hecho, sino que se hace, para lo cual pasa por una serie de prácticas educativas que le permiten la superación de su «animalidad» y su paso a la «humanidad» (Runge & Muñoz, 2012; Villa, Patiño, Duque, Cardona & Muñoz, 2015; Runge, 2015; Muñoz & Runge, 2018; Runge 2014; Murillo, 2020).

El proceso de desarrollo personal que se da en relación e intercambio con el mundo social, simbólico, material, cultural e histórico y que tiene que ver con la capacitación de los individuos para que tomen parte en la vida social y en el desarrollo de la sociedad mediante su interacción en ese mundo se concibe como socialización (Runge, 2012; Carrillo & Runge, 2016). Esa socialización abarca elementos reflexivos, pero, sobre todo, prerreflexivos y prácticos que tienen que ver con la configuración de un

habitus, el cual, a su vez, se hace manifiesto en las rutinas que se dan entre seres humanos y cosas, y que los vinculan entre sí (Runge, 2012; Carrillo & Runge, 2016; Runge, Hincapié, Muñoz & Ospina, 2018; Runge, Monsalve & Uribe, 2019). Por su parte, el término alemán *Bildung* se entiende acá de manera similar al término *habitus*. En ese sentido, la formación es cultura interiorizada por un individuo que, en ese proceso de interiorización, resignifica y redimensiona dicha cultura —la tradición— y que con ello se hace, a su vez, sujeto, portador y expresión de esta (Runge, 2012; Runge, 2015; Runge & Piñeres, 2015; Villa, Patiño, Duque, Cardona & Muñoz, 2015; Carrillo & Runge, 2016; Garcés, 2017).

La educación empieza a significar el desarrollo de una metódica de la ejercitación en el autodomínio y en la autodisciplina: autoformación. De este modo, el principio de la exhortación a la actividad autónoma se presenta como una categoría relacional, pero que, a diferencia del de la formabilidad, invita a que nos reconozcamos verdaderamente como sujetos que coactúan por iniciativa propia en la consecución de su propia determinación. La autoformación asume como meta su propia finalización. Una vez que la exhortación ajena deviene actuar autónomo, se diferencia de otras formas de acción como el adoctrinamiento, la manipulación o la domesticación (Villa, Patiño, Duque, Cardona & Muñoz, 2015; Runge, 2014). Ahora bien, un ser en proceso de formación no afirmativa es un ser de la emancipación y, por ende, un ser de la búsqueda, de la autonomía, de la defensa y de la justicia social, y un ser comprometido con su transformación permanente. Así, la formación no afirmativa es la formación claramente identificada como autoformación. En este mismo sentido, la emancipación, en sus implicaciones antropológicas y políticas, sería la defensa de la condición humana como potencia creadora. Emanciparse es a su vez formarse, base político-pedagógica sin la cual no sería posible ninguna emancipación política (Villa, Patiño, Duque, Cardona & Muñoz, 2015; Muñoz & Runge, 2018).

Por otro lado, con el concepto de semiformación, en tanto formación pervertida, se enfatiza precisamente uno de los aspectos de la formación: la adaptación. Ella solo les procura a los individuos una relación superficial con el conocimiento, con el espíritu y con la cultura. Se trata de una apropiación externa y poco significativa que no se incorpora a la subjetividad y que no modifica el mundo de las experiencias individuales (Runge, 2015; Runge & Piñeres, 2015). Sin embargo, adaptación y liberación son momentos que coexisten en la formación: ella es apropiación creativa de

la cultura y distanciamiento autodeterminado frente a esta. La formación no constituye, en ningún sentido, una invariante humana. La **mímesis** es tratada dentro de los marcos de esta reflexión antropológico-pedagógica. Con su uso, se pone en evidencia el papel que en los procesos de formación humana juega la capacidad mimética, una capacidad determinante en todos los ámbitos de la experiencia y el desempeño humanos: actuar, representar, hablar y pensar (Runge, 2015; Runge & Piñeres, 2015).

Diversidad e interculturalidad. El cuerpo como catalizador de la (de) formación



Ilustración 4 Documentos revisados en los que se desarrollan en mayor medida las categorías asociadas a las relaciones entre diversidad e interculturalidad en educación en el grupo FORMAPH

Este grupo de categorías se refiere a los conceptos y enunciados que abordan, desde una perspectiva crítica y reflexiva, las diferencias, las relaciones y los conflictos que emergen en materia educativa en el marco de las discusiones sobre la diversidad, la multiculturalidad y la interculturalidad. Las indagaciones en la relación diversidad-interculturalidad en la obra del grupo de investigación están marcadas, como ya se señaló, por una pregunta antropológica que busca orientar un esfuerzo por pensar la educación desde la interculturalidad como elemento para la reconfiguración de una antropología pedagógica e histórica en clave decolonial (Garcés, 2017, 2018), en unos casos, y genealógica, en otros (Hincapié & Piñeres, 2012; Hincapié & Quintero, 2012; Hincapié, 2012, 2018). Vale aclarar que, a pesar de estar temáticamente agrupados bajo el mismo rótulo, no todos los autores referenciados en los artículos e investigaciones corresponden geográficamente a América Latina, pues también se encuentran trabajos leídos desde la óptica de autores continentales.

Las categorías que predominan en esta agrupación son: *cuerpo/biopolítica; performatividad; diferenciación o producción de diferencias; reconocimiento; interseccionalidad; sexo, género, raza; desprecio y violencia*.

Por cuerpo se entiende, siguiendo a Foucault, el lugar producido por los discursos donde se ejerce toda violencia y opresión política y cultural. El cuerpo es una realidad biopolítica sobre la que se ejerce biocontrol. Por lo mismo, funge como historia sedimentada. Si bien el cuerpo se puede pensar como los límites materiales de una morfología que permanentemente se pospone, también es todo aquello que experimenta placer y deseo, así como lo vulnerable y susceptible de encarnar dolor y malestar (Hincapié, 2012; Runge & Escobar, 2018). En esta superficie cobran relevancia las categorías de sexo, género y raza como constructos creados por medio de la interacción social, legitimados por los sujetos y que hacen parte de las formas en que le otorgamos sentido al mundo y por medio de las cuales asignamos valor(es) a las cosas y situaciones, a otros y a otras, y a nosotros mismos (Giraldo, 2014). Los discursos sobre el cuerpo, como tantos otros discursos, construyen nuestras nociones del mundo y nuestras múltiples identidades.

Esta preocupación por el dolor y el malestar ha llevado a la realización de estudios sobre la violencia y el desprecio. La violencia tiene que ver con la intervención directa de un sujeto o grupo contra otro u otros, en razón voluntaria e intencionada de procurar daño o perjuicio, y con la finalidad de alcanzar, en última instancia, modificaciones de sus conductas o posturas individuales, sociales, políticas, económicas o culturales. Debe tenerse claro, además, que la violencia también puede presentarse bajo manifestaciones simbólicas o psicológicas (Cuervo, 2016). Por su parte, por desprecio se entiende un lenguaje mímico de afectos con capacidad de vincular distintas fuerzas sociales dirigidas contra determinadas formas de vida (Hincapié, 2018).

En esta línea, el concepto de performatividad se retoma para aludir a cómo el lenguaje tiene efectos en la realidad: el lenguaje es una forma de «hacer cosas con palabras». Su característica es que las palabras no son exclusivamente referenciales, sino ellas mismas acciones que modifican el mundo social (Runge, 2020a). En ese sentido performativo, el sujeto, en la obra de FORMAPH, no precede al lenguaje, sino que es constituido por el lenguaje una vez es interpelado. Por tanto, no existen diferencias en sí, sino que las produce el observador en el marco normativo de operaciones de distinción y diferenciación. Los criterios para la elaboración

de las **diferencias** se entienden acá como normas de reconocibilidad. El **reconocimiento** es al mismo tiempo desconocer, porque se reconoce bajo unas categorías normativas dejando por fuera aquellas cosas que estas categorías no toman en cuenta. Establecer una diferenciación a la luz de ciertos patrones normativos es una operación contingente e histórica (Runge, 2020a).

Finalmente, el concepto de interseccionalidad le permite al grupo el estudio del intrincamiento y los efectos conjuntos de las categorías diferenciadoras usualmente tratadas en su especificidad de clase, raza, etnia, género, sexo, etc. Acá se pregunta, sobre todo, por los efectos de desigualdad social que tienen entre sí las diferenciaciones (Runge, 2018).

Este grupo de categorías hace parte del conjunto de producciones académicas que, de un modo u otro, al enunciarse desde una política epistémica de la interculturalidad en el campo educativo, buscan transformaciones en el plano ético, político, económico y epistémico, posicionando los debates alrededor de la diversidad en el plano de la crítica cultural y superando su trasfondo enraizado en la plena diversidad étnica, sexual o cultural. La cuestión por tratar se refiere a la educación y a la cultura en sí mismas, es decir, la manera en que la sociedad, como uno de los fundamentos centrales del proyecto moderno, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico epistémico.

Genealogía y gubernamentalidad. El sujeto moderno como objeto antropológico



Ilustración 5 Documentos revisados en los que se desarrollan en mayor medida las categorías asociadas a los estudios sobre la gubernamentalidad en educación en el grupo FORMAPH

Este grupo de categorías conceptuales se refiere a los conceptos que exploran, desde una perspectiva crítica o genealógica, las formas de go-

bierno, de control y de subjetivación que se ejercen sobre los sujetos y que se abordan en los estudios de corte antropocrítico del grupo de investigación, ya sea desde la pregunta por la biopolítica, la eugenesia o la domesticación humana, o desde la línea crítica y genealógica acerca de lo colonial como fenómeno. Se parte aquí del presupuesto de que los seres humanos no se encuentran insoslayablemente determinados ni por su propio desarrollo natural, ni por su origen metafísico o religioso, sino que sus propias prácticas son aquello que los define. Es decir, los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante su interacción con el mundo, transformándose ellos mismos y transformándolo (Runge & Escobar, 2018). En este conjunto de categorías se destacan las de *gobierno y gubernamentalidad; poder; eugenesia y evolucionismo social; sujeto y subjetivación; discurso; dispositivo; antropolítica y domesticación; tecnologías de control y del sí mismo*.

El neologismo gubernamentalidad acuñado por Foucault, quien tan solo lo dejó esbozado, se entiende por esta misma razón en un sentido programático. Viene siendo desarrollado en la actualidad por otros autores y, en el caso de FORMAPH, siguiendo a Lemke, se entiende como una mentalidad de gobierno, esto es, como el punto de contacto en el que los individuos son conducidos por otros y que está ligado al modo en que ellos se conducen a sí mismos (Runge, 2016). La gubernamentalidad no se limita a un sistema político o a instituciones estatales, sino que se hace extensiva a la sociedad en general y, además, se basa en unas relaciones de poder y no de dominación (Runge & Carrillo, 2013; Ospina, 2014a; Runge, 2020a). El poder es generativo, ya que produce, y toda práctica de poder requiere una producción de discursos que comporten efectos de verdad (Hincapié & Piñeres, 2012; Runge & Carrillo, 2013; Runge, 2016; Muñoz & Runge, 2018; Muñoz, 2019).

Bajo el concepto de discurso, en el sentido de Foucault y Butler, se entienden aquellos procesos comunicativos, aquellas prácticas discursivas desde las cuales se estructura o se construye la realidad, incluida la realidad del sujeto, es decir, su subjetividad (Runge, 2020a; Mejía, 2016; Hincapié & Piñeres, 2012). En la misma línea, un dispositivo es un conjunto decididamente heterogéneo al que pertenecen tanto lo dicho como lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre los elementos que allí convergen (Ospina & Runge, 2016; Mejía, 2016).

Por otro lado, la eugenesia ha estado históricamente asociada a la pretensión humana de «mejorar» las disposiciones y condiciones primor-

diales que, a nivel biológico y cultural, operan como dotaciones básicas del ser humano y gracias a las cuales se inicia la *humano-génesis* y se la orienta hacia un determinado ideal de perfección. La eugenesia se basa en los aportes de la genética humana y en las posturas del determinismo racial y del evolucionismo social (Runge & Escobar, 2018).

La categoría de sujeto utilizada en la obra de FORMAPH no supone en ningún sentido una interioridad. Por el contrario, se insiste en que el individuo es objetivado, restringido a existir por una normativa. Dicho concepto hace referencia, más bien, a que son las configuraciones, discursos, prácticas, imágenes y representaciones sociales las que producen al sujeto, las que tienen efectos subjetivantes. Siguiendo a Foucault, se propone concebir al sujeto ya no solo como el simple efecto de una serie de prácticas sociales y de un poder externos (subjetivación desde arriba), sino como el resultado de unas prácticas y técnicas subjetivantes encarnadas y reguladoras de la vida (subjetivación desde abajo). Subjetivación quiere decir, precisamente, la producción discursiva de modelos de sujeto y de normas y requisitos de posicionamiento que se pueden entender como posiciones de sujeto. Desde este punto de vista, comprender la subjetividad es comprender el movimiento por el cual los seres humanos se objetivan, se constituyen en objetos de una teoría o una práctica para los otros y para sí mismos (Hincapié & Quintero, 2012; Carrillo & Runge, 2016).

La conexión entre poder y subjetividad dada por el concepto de gobierno relaciona los procesos de subjetivación y los mecanismos del poder donde hay que tener en cuenta no solo las técnicas de dominación, sino también las técnicas de sí. Es aquí donde se sitúan ciertas prácticas que se denominan «artes de la existencia» y que tienen que ver con prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no solo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y «hacer de su vida una obra» que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo. Las prácticas de sí son, entre otras, prácticas culturales como escribir, hacer poesía, hacer música, pintar, practicar deportes, alimentarse, realizar ceremonias, etc. Estas prácticas culturales son relevantes desde el punto de vista pedagógico-formativo de FORMAPH (Runge, 2016; Runge & Muñoz, 2019; Runge, 2020a).

El uso de expresiones como antropotécnica, doma y domesticación alude de manera indistinta a fenómenos de mayor amplitud como la

educación, la formación, la socialización, el humanismo y el proceso civilizatorio, es decir, a las acciones sistemáticas que han sido emprendidas para nuestro desalvajamiento. La técnica, en este sentido, no consiste en las herramientas que el hombre fabrica, sino en el conjunto de acciones coordinadas, estratégicas, reglamentadas y orientadas al logro de una finalidad precisa (Runge, 2012; Paredes, 2016).

La relación entre pedagogía y gubernamentalidad es recurrente en la producción académica de FORMAPH, particularmente en las investigaciones y aproximaciones teóricas que se enuncian para el periodo comprendido entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Los vínculos entre estos dos aspectos cobraron fuerza una vez la preocupación por la eugenesia entró en escena como superficie comprensiva del grupo. Se trata, en otras palabras, tanto del mejoramiento biológico de la «naturaleza humana» como de todas aquellas intervenciones que tienen como propósito mantener, desviar o eliminar el estado actual del género humano.

La condición biográfica en educación. Entre la identidad narrativa y la tematización de sí



Ilustración 6 Documentos revisados en los que se desarrollan en mayor medida las categorías asociadas a los estudios biográfico-narrativos en el grupo FORMAPH

Este grupo de categorías reúne los conceptos que permiten comprender, analizar y valorar la vida, la memoria y la experiencia de los sujetos y los grupos humanos desde una perspectiva biográfica, narrativa y testimonial. En el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación —sin dejar de identificar las distintas filiaciones conceptuales—, FORMAPH ha venido puliendo conceptos básicos con los cuales abordar el análisis de la condición biográfica en el mundo contemporáneo de los estudios en educación.

Como punto de partida se reconocen los cambios profundos de modelos de existencia y estilos de vida en las sociedades de «modernidad avanzada», que traen consigo un «imperativo biográfico» que conmina a los sujetos a ser dueños y poseedores de su historia de vida y que halla una forma de expresión en la narrativa de un individuo-proyecto (Murillo, 2011). Se trata de un «hecho antropológico» con incidencia en las relaciones entre los sujetos y las representaciones de sí y de los otros, en el sitio de trabajo y en la escuela, en el grupo familiar, en la amistad y el amor. Tales filiaciones conceptuales son: *experiencia*, *biografización*; *testimonio*; *narrativa/narrar*; *pedagogía de la memoria*; *acogimiento y reconocimiento*; *relato de experiencia*; *identidad narrativa*; *tematización de sí*; *tacto pedagógico*.

La experiencia humana, que abarca lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, solo puede hacerse a través del relato. Siguiendo a Jorge Larrosa, «la experiencia es eso que me pasa». Posee un principio de reflexividad, de subjetividad y de transformación; tiene un movimiento de ida y uno de vuelta, uno de salida de sí mismo y uno de afectación. El concepto de experiencia está en la raíz de los enfoques de interpretación que se entrecruzan en el análisis de las narrativas de vida de los actores sociales. Este abanico plural de miradas que responden a distintos horizontes de sentido, como también de acentos y modos de ver, dispone de una caja de herramientas que es indispensable a la hora de realizar un examen sobre la condición biográfica en el tiempo contemporáneo (Murillo, 2011).

Entre los conceptos que han hecho posible este enfoque interdisciplinario se encuentra el de biografización. Esto tiene que ver con el hecho de que, en tiempos contemporáneos, cobra relevancia una forma social de descripción de sí y de dar cuenta de sí mismo a partir de la cual el individuo deja de apoyarse simplemente en una adscripción de estatus social para, antes bien, modelar «su vida», «su trayecto vital», «su trayecto biográfico». El individuo queda confrontado con la sociedad de una manera biográfica, es decir, autobiográfica. Esto tiene que ver, también, y en un sentido antropológico, con que el ser humano está abocado a mediaciones culturales para atenuar la distancia consigo, con los otros y con el mundo; de ahí la importancia de «apalabrar» el mundo (Murillo, 2011; Murillo, 2020; Runge & Ospina, 2019).

Bajo estas condiciones, la identidad biográficamente construida — la identidad narrativa— con sus variaciones, contradicciones, altibajos,

quiebres, pasos, cambios de estatus, etc. tiene que ver con el proceso mediante el cual el sujeto se da o no a sí mismo una forma y una coherencia, no solo como parte de la historia narrada, sino como personaje que la narra. La identidad narrativa o, mejor, el proceso de construcción de la identidad a partir de la narración lleva a que también se les preste atención a los posicionamientos que los sujetos narradores asumen en el marco de su narración. Estos aspectos permiten una reconstrucción de los diferentes procedimientos y facetas en la producción y el establecimiento de la identidad, que además se pueden estudiar a partir de las formas de biografización y de tematización de sí (Runge & Muñoz, 2019; Murillo, 2011, 2020).

Para ello, se asume el narrar como el contar o referir algo sucedido, o como el contar un hecho o una historia ficticia. Las narrativas de la experiencia entendidas como las maneras en que los sujetos producen sentido acerca de sí mismos y del mundo, no necesariamente en una lógica secuencial o sujetocentrada, son impulsadas por los otros en tanto es la relación con ellos la que moviliza al sí mismo a hablar, a dar testimonio. La narrativa, en su infinita variedad de géneros, es una forma privilegiada de mediación en donde el contenido de lo narrado se desprende de la propia experiencia vivida o de la experiencia transmitida por otros para convertirse en experiencia para el que ve, escucha o lee, de tal modo que el receptor se hace capaz de recordar la experiencia que le ha sido transmitida a través del relato sin haberla experimentado en carne propia. Más allá de la percepción sensorial inmediata del entorno o del juego interior con las sensaciones registradas en la memoria, el mundo adquiere sentido solo en la medida en que lo traducimos lingüísticamente. La narrativa es, por tanto, un medio del que los seres humanos se sirven para darle coherencia al mundo y a sus experiencias y vivencias, y para insertarse en los discursos y prácticas de su cultura (Runge, 2015; Uribe, 2018; Runge & Ospina, 2019; Murillo, 2017, 2020).

A la transmisión y a la educación les es común la acogida en el gesto y la palabra, el encuentro, el relato. Entendemos por relatos de experiencia relatos orales y escritos sobre algún aspecto de la vida del individuo. No se trata, entonces, de un relato autobiográfico en el sentido del recuento de toda una vida, sino del relato de un evento, una experiencia o una situación particular que sean llamativos y relevantes para esa vida. Un relato de experiencia es una narración estructurada en la que se presentan sucesos, situaciones, acontecimientos, vivencias y experiencias mediante

el lenguaje (Runge, Monsalve & Uribe, 2019; Posada & Runge, 2020). La experiencia humana solo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros; solo apprehendemos el tiempo transcurrido a través del relato que contamos, cuya estructuración es posible gracias a esquemas mentales de prefiguración que sirven para orientarnos en el modo como se narran las cosas (Murillo, 2020).

En este marco aparece la pedagogía de la memoria, en la que se reúnen los discursos que se preocupan por el estado de la formación de subjetividades y por los desafíos que esta enfrenta bajo las condiciones de restricción o negación absoluta de la dignidad humana (Murrillo, 2011, 2017). En la pedagogía de la memoria, la palabra acogida relacionada con los relatos de experiencias en educación es en sí misma un acto pedagógico. Las estructuras de acogida se definen a partir de situar ontológicamente al ser humano en el mundo como un ser acogido, no como un ser arrojado en el caos de la contingencia. Constituyen una condición de posibilidad para la socialización y la construcción de realidad. Designan la dimensión simbólica del ser humano que configura un mundo con sentido. Construido socialmente, este sentido se encarna en la cultura de su tiempo, desde donde el ser humano adquiere su identidad personal o narrativa. Con las estructuras de acogida se desata el proceso de empalabramiento de la realidad, que tiene como consecuencia el «venir a la existencia» (Murillo, 2011, 2017, 2020).

Desde la perspectiva pedagógica de FORMAPH, el acogimiento y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad tendrían que ser no solo premisas irrenunciables para la reflexión, sino los desencadenantes más efectivos de la praxis pedagógica. Las estructuras de acogida representan la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas o instituciones de las que se apropian los sujetos en su itinerario de formación hasta completar un trayecto biográfico. Este reconocimiento del otro en un ambiente de seguridad y estimulación reclama un tacto especial que permita afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. Con «una feliz expresión», esto se ha nombrado tacto pedagógico (Murillo 2011, 2017, 2020).

Como hemos visto hasta ahora, en términos conceptuales el trabajo del grupo FORMAPH se distancia del positivismo lógico que entiende los conceptos como definiciones operacionalizables y, más bien, desde

una mirada de la historia crítica de los conceptos, asume que estos solo pueden existir como enunciaciones que han de ser problematizadas en su devenir. Queremos decir, como ya lo han afirmado miembros del mismo grupo, que «todo concepto es un problema comprensivo, una lucha por la interpretación» (Muñoz & Runge, 2018).

Temáticas y apuestas. Cuatro líneas para hacer investigación pedagógica

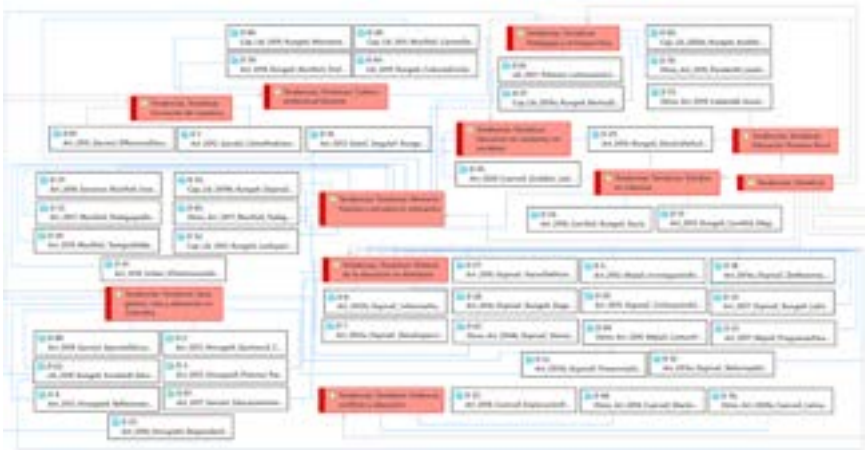


Ilustración 7 Documentos revisados en los que se desarrollan las diez líneas temáticas identificadas; se muestra el andamiaje del abordaje temático del grupo FORMAPH.

Estas líneas temáticas se refieren a las diversas cuestiones pedagógicas de orden disciplinar y profesional que han captado el interés del grupo de investigación en el periodo de tiempo estudiado. Abarcan temas como la representación de las mujeres en la guerra, la violencia armada en la educación, la paternidad, la homofobia, la diversidad cultural, la enseñanza del dibujo, la educación religiosa y laica, la regeneración racial, el evolucionismo social, la educación en zonas rurales, la importancia de la narrativa y la tematización de sí mismo. También se discute la importancia de la pedagogía de la memoria y el trabajo de la memoria histórica en sociedades afectadas por conflictos. Además, se analiza la situación actual de la profesión docente y la socialización mediática infantil. Por último, se habla sobre los nuevos jardines de infancia como dispositivos de control social y se cuestiona el concepto de infancia y el enfoque consumista en la educación.

En la mayoría de los casos, la identificación de las líneas temáticas toma en consideración los apartados de toda la masa documental y no la integralidad de cada documento, pues en los apartados se abordan diferentes asuntos que se entrecruzan produciendo el andamiaje temático de la producción académica de FORMAPH. En muchos casos ni siquiera podríamos hablar de un texto que se dedique exclusivamente a un tema específico, razón por la cual se hace menester aclarar que el mismo grupo, siguiendo la lógica interna de las líneas de investigación expuesta arriba, tematiza a su modo lo que acá entendemos como las *tendencias temáticas*. Eso quiere decir que, por efectos analíticos y comprensivos de este ejercicio, este apartado constituye un proceso de (re)construcción de las ideas dispersas sobre Estudios culturales en educación, Narratividad y biografiación, Estudios curriculares, evaluación y políticas educativas y Prácticas educativas y formación de docentes. Esta comprensión, además, no puede hacerse efectiva sin los presupuestos orientadores de la antropología histórico-pedagógica, donde cobra sentido el hecho de que algunas de las tendencias temáticas se conecten con varias de las líneas de investigación, dadas las condiciones de transdisciplinariedad y multidisciplinariedad evidenciadas en el siguiente esquema:

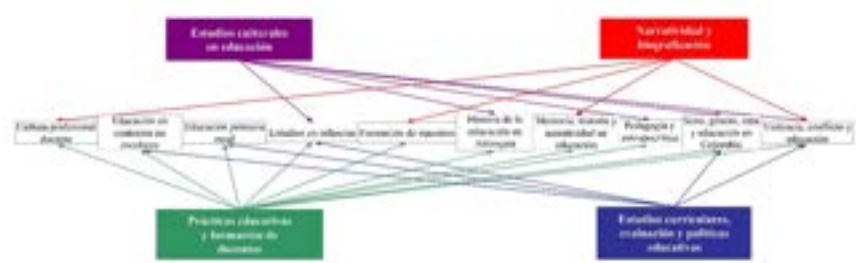


Ilustración 8 Relación entre las líneas de investigación del grupo FORMAPH y las tendencias temáticas encontradas con ATLAS.ti.

Cultura profesional docente. De la narración a la casuística

Una visión perspectivista de esta línea temática de investigación sobre la cultura profesional docente ha permitido mostrar la dinámica compleja de las escuelas marcadas por conflictos y tensiones en el campo de fuerzas de la interacción social. La cultura escolar no puede dejar de revelar el campo de luchas de los distintos actores que puján en correspondencia

con sus respectivos aprendizajes biográficos, lo que ha sido relegado a un segundo plano en la investigación educativa. Esta línea hace eco de los relatos de experiencia de maestros que se encuentran en comunidades en las que ejercen un papel relevante como líderes sociales (Runge & Muriello, 2018).

El balance y las perspectivas actuales sobre la cultura profesional docente no deja de lado una comprensión histórica de las concepciones o los enfoques predominantes en los planes de formación de maestros a escala nacional e internacional, entendiendo dichos planes de estudio como parte de una estrategia de institucionalización de una profesión moderna en la que se articulan tres elementos claves: un determinado cuerpo de conocimientos formales avalados por el título correspondiente, una reconocida autonomía en el trabajo y la valoración social de la profesión. La cultura profesional docente integra las concepciones de los maestros sobre distintos elementos culturales escolares «compartidos con aspectos sociales y personales (experienciales) para crear sentido y para producir consistencia y coherencia para sí en su relación —conflictiva o no— con otros, con la institución y consigo mismos» (Runge, Monsalve & Uribe, 2019, p. 126). Por ello, el grupo se ocupa de mostrar las diferentes perspectivas y orientaciones investigativas a partir de las cuales se ha indagado este asunto. Se considera que esas culturas profesionales docentes van más allá de su circunscripción escolar, por lo que se reivindican para nuestro contexto la importancia de lo territorial y las fuerzas sociales circundantes a la institución educativa (Runge, 2019).

En las discusiones que son propias de la cultura profesional docente se busca comprender y tomar decisiones sobre la base de y en situaciones particulares y saberes orientadores. La profesionalidad docente implica reflexión y toma de decisiones basadas en la experiencia. En este sentido cobra importancia el desarrollo de una perspectiva perspectivista en la investigación educativa, que permita reconocer la complejidad de las escuelas. A la luz de la lógica del campo profesional y disciplinar de la pedagogía, para el grupo es de enorme importancia investigar las culturas profesionales docentes y su influencia en la política educativa. En este sentido, se propone la casuística como un método de análisis de casos en educación que se enfoca en identificar y analizar las estructuras de sentido y las situaciones críticas en la práctica docente (Runge, 2019). En este espacio de reflexión acerca de la cultura profesional del profesorado encuentra su lugar un «renacer de la narrativa», que se manifiesta en

la proliferación de los relatos de experiencias en el aula, las historias de vida de maestros y los debates de expertos académicos sobre el uso de estas fuentes en una dimensión formativa de la profesionalidad (Murillo, 2011).

Educación en contextos no escolares, aunque pedagogía nunca fue sinónimo de escuela

La educación en contextos no escolares no constituye un tema de interés *per se* en la obra del grupo, sino que, más bien, obedece a la concepción misma de la pedagogía como campo profesional y disciplinar. Es decir, lo llamado «no escolar» no constituye una línea accidental, pero propia de lo que es la pedagogía en sí misma; no surge de la oposición escolar/no-escolar, sino que es, en sí, pedagogía, tenga o no relación con la escuela como institución. Hecha esta aclaración, los trabajos revisados en esta línea señalan que, desde comienzos del siglo XX, Medellín empieza a vivir una serie de transformaciones en diferentes ámbitos sociales, culturales y materiales que señalan el paso progresivo de «pueblo» a «ciudad moderna» y que ponen a la ciudad y sus escenarios como contextos educativos.

La educación se «desescolariza» y se va volviendo una preocupación generalizada; es decir, como cuestión social entra con cada vez más fuerza a las agendas políticas y de ciudad hasta convertirse en objetivo de estrategias «gubernamentales» y «domesticadoras» (Runge, 2016). El ser humano construye y reconstruye su identidad desde su condición histórica amplia, y en interrelación con su cultura y contexto. Por esta razón, puede decirse que los sujetos crean y recrean múltiples identidades a partir del influjo social al que se ven expuestos en la ciudad que habitan por vía de los elementos o dispositivos formativos (o deformativos) instalados en ella. Esto cobra aún más sentido si se tiene presente que la ciudad convierte y reconvierte a los individuos en determinados sujetos por cuanto ella misma se transforma con el pasar del tiempo. La ciudad es dadora de significados con los cuales se interpretan la realidad y la cotidianidad (Cuervo & Giraldo, 2020).

En esta línea temática se destaca la importancia de comprender que los espacios urbanos, como los centros comerciales —o, en el caso específico, Divercity—, no son neutros en términos formativos, pues cumplen

una función significativa en la constitución de subjetividades (Cuervo & Giraldo, 2020). Asimismo, se analiza el papel de los centros comerciales en la educación de la infancia y la construcción de identidad, puesto que, en Medellín, la infancia se ha convertido en una preocupación para el gobierno, lo que ha dado lugar a estrategias de institucionalización y pedagogización de los niños (Runge, 2016). Además, se reconoce la importancia de la institución museística como medio y espacio para la educación permanente, lo cual no solo desafía nuestras creencias sobre el aprendizaje y la manera de adquirirlo, sino que involucra un segundo reconocimiento, aún más importante: pensar la institución como una «organización dinámica y multicultural a favor de la educación permanente dentro de la sociedad». En esta lógica, el museo como instancia dinámica y multicultural se constituye en una oportunidad para la convergencia social, cultural y educativa con capacidad de convocar diversas poblaciones socioeconómicas y culturales (Soto, Angulo, Runge & Rendón, 2013).

Un breve panorama sobre la educación primaria rural, pero una gran deuda con el campo colombiano

Como en la línea temática anterior, el asunto de la educación primaria rural no es de extenso desarrollo en la obra del grupo de investigación, pues apenas cuenta con una publicación que trata directamente el tema: *La educación primaria rural. De posiciones y perspectivas* (Cadavid, Acosta & Runge, 2019). El documento resalta la importancia de abordar la educación rural desde perspectivas teórico-críticas y reconocer la diversidad y pluralidad del mundo rural. En cuanto a su contenido, revisa un conjunto de artículos que analizan temas relacionados con la educación primaria rural, la escuela multigrado y el modelo Escuela Nueva en diferentes países de América Latina y otras regiones. El documento explora, por un lado, aspectos como la relación entre la escuela rural y el desarrollo económico, la formación de maestros para contextos rurales, la implementación y efectividad del modelo Escuela Nueva y la necesidad de adaptar el currículo a las realidades y culturas rurales; por el otro, también señala los desafíos y las recomendaciones para mejorar la educación rural, como mejorar la formación docente, promover la participación comunitaria y utilizar materiales didácticos adaptados (Cadavid, Acosta & Runge, 2019).

Estudios en infancias. Perspectivas contemporáneas sobre el «gran» sujeto/objeto de la pedagogía

Los estudios en infancias son un eje importante en la contribución académica del grupo FORMAPH. Si bien no constituyen el eje central de su trabajo, los acercamientos a esta temática han generado reflexiones a nivel teórico-disciplinar que posibilitan, como veremos más adelante, importantes contribuciones al campo disciplinar de la pedagogía. En el marco de estas discusiones se han generado aportes relevantes alrededor de, por ejemplo, la formación y constitución de subjetividades, la gubernamentalidad, la antropotécnica, la relación entre educación y ciudad, y las narrativas en educación. Vale aclarar que la infancia no solo aparece acá como necesitada de prevención ante posibles y potenciales daños, sino que, en tanto infancia formable y educable, se presenta como infancia amenazadora, con un estatus ambivalente de amenazada/amenazadora que hay que cuidar de toda posible desviación (Runge & Carrillo, 2013).

En *Mega jardines infantiles: heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín*, Runge & Carrillo (2013) se plantean que los nuevos jardines infantiles de la ciudad de Medellín han de ser considerados como parte de los dispositivos ciudadanos de seguridad contemporáneos, mediante los cuales se busca producir, para el caso de la población infantil, sujetos útiles y dóciles en el marco del proyecto civilizatorio neoliberal actual. En las sociedades contemporáneas se ponen en funcionamiento unas nuevas formas de ejercicio del poder en las que los espacios y la libertad entran a ocupar un papel central y determinante. En esta misma línea, el artículo *De la calle a la casa, de la casa a la habitación y al centro comercial*, Runge (2016) propone que la autonomía espacial de los infantes se restringe a espacios limitados e insularizados. La construcción de una concepción del espacio cotidiano y próximo ya no se da como totalidad, sino fraccionadamente. Gracias a la multiplicación de los espacios para la acción de los niños, se llega también a una diferenciación de los distintos lugares e instituciones.

Desde una perspectiva curricular, el estudio de *El caso Divercity* de Cuervo & Giraldo (2020) no pretende poner en cuestión si esta iniciativa es o no un espacio educativo, pues se presupone que este ya cuenta con unos propósitos y medios que educan. Más bien, la cuestión es sacar a la luz qué tipo de ser humano se está formando a través de esta «educación de infantes». En ese sentido, los autores refieren que este espacio

intenciona una forma específica de estructuración antropológica del sujeto que hace para sí el discurso del capitalismo cotidiano y adulto. Se trata, entonces, de un proyecto educativo orientado hacia la formación de subjetividades alienadas por la industria y el consumo: «los centros comerciales no solo venden artículos, sino también modos de ser y de relacionarse con el mundo».

En *Socialización mediática infantil, materialidad y praxis*, Carrillo & Runge (2016) hacen tres consideraciones sobre los procesos de socialización mediática infantil en el contexto de las prácticas de enseñanza en el salón de clase. La primera es la necesidad de indagar con mayor profundidad sobre las experiencias que tienen niños y niñas con las tecnologías, más allá de la resolución de tareas y de sus usos estrictamente didácticos. La segunda se refiere a no desatender la materialidad de la educación en relación con los artefactos mediadores, pues esta hace posibles muchas de las interacciones que tienen lugar en el aula, así como la práctica misma de la enseñanza. La tercera señala que la materialidad de las tecnologías cumple un papel determinante en la medida en que en ella está inscrito el saber práctico de diferentes grupos sociales, lo que supone la estructuración de un *habitus* y de una forma de sujeto contemporánea. Por otro lado, en *Escuela del futuro como escuelas del presente en imágenes-relatos*, Runge & Ospina (2019) admiten que muchas de las investigaciones sobre dibujos infantiles y basadas en estos poco se ocupan, precisamente, del contenido narrativo del dibujo y de las capacidades narrativas de los niños. En este trabajo se analiza, entonces, lo que narra un grupo de niños sobre la escuela a través de dibujos y relatos. Se parte de la idea de que esos relatos dicen mucho más sobre el presente de la escuela, sobre la experiencia escolar, que sobre el futuro de esta.

Estos ejercicios conducen a la comprensión de que la infancia se ve afectada por estrategias gubernamentales que promueven un tipo de infancia específico dentro del marco neoliberal. Se destaca la importancia de escuchar y tener en cuenta los dibujos y relatos de los niños en los campos de la investigación, las políticas públicas y las prácticas educativas. También se analiza cómo la tecnología y la materialidad influyen en el desarrollo de los niños y en su interacción social. En definitiva, se cuestiona cómo se gobierna la infancia y se examinan las relaciones de poder entre adultos e infantes.

Escribir sobre la formación de maestros. Una deuda con el campo profesional

El tema de la formación de maestros es un aspecto central en el trabajo del grupo de investigación FORMAPH. Como temática, es abordado sobre todo desde una perspectiva histórica, crítica y cultural. Sin embargo, la mayor parte de la producción termina por decantarse en reflexiones, recomendaciones o posturas prescriptivas alrededor de la formación de maestros, sin dedicar necesariamente una sola producción textual explícita a este campo de estudios. El grupo entiende la formación de maestros como un proceso complejo, dinámico y contextualizado que no solo implica la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias, sino también la construcción de una identidad y una profesionalidad éticas, políticas y narrativas que respondan a las demandas y desafíos de la realidad educativa y social contemporánea. El grupo ha mostrado sus posturas sobre la formación de maestros basada en diferentes enfoques y perspectivas, como la formación inicial, la continua, la complementaria, la biográfica, la cultural y la crítica, entre otras. Como ya se dijo, estas investigaciones y propuestas tienen en común la intención de contribuir al mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación, así como al reconocimiento y la valoración de la profesión docente. Siguiendo a Runge y Murillo (2018), abordar el estado de la profesión de maestro en la actualidad pasa por reconocer las profundas transformaciones sociales, culturales y políticas desatadas desde las décadas de finales del siglo XX con la expansión de la economía capitalista global y el vertiginoso desarrollo de las tecnologías digitales.

«Una otra» historia de la educación en Antioquia en el siglo XX. La instrucción pública como dispositivo formativo del sujeto moderno

La historia de la educación en Antioquia durante el siglo XX es un tema que ha sido ampliamente estudiado por FORMAPH. A continuación, se presentan algunas de las sublíneas temáticas que el grupo ha abordado a este respecto y que giran en torno a tres ejes: primero, la tensión entre la modernización y la tradición en el sistema de instrucción pública de Antioquia; segundo, la relación entre el hacer y el interés del estudiante en la historia de la educación artística, y tercero, la construcción de la

identidad profesional docente basada en la idea de docente investigador. El Grupo FORMAPH ha estudiado estas sublíneas a partir de la revisión de documentos oficiales, fuentes primarias y referencias bibliográficas que le han permitido reconstruir el contexto histórico y social en el que se desarrolló la educación en Antioquia. A su vez, este trabajo histórico gira en torno al referente conceptual y metodológico de «apropiación», entendido como el acomodo o la aplicación de las circunstancias de un suceso a un contexto apropiador que algo toma para sí adecuándolo a sus condiciones particulares y otorgándole una nueva configuración (Ospina, 2016; Ospina & Runge, 2016; Ospina, 2014).

El sistema de instrucción pública en Antioquia es enfocado desde las perspectivas de las condiciones de trabajo de los maestros, las reformas educativas y la inspección gubernamental que se dieron a principios del siglo XX. El eje que organiza esta sublínea es el de la tensión entre la modernización y la tradición, que se refleja en la búsqueda de una educación progresista y civilizadora, pero también en la resistencia y el desinterés de algunos sectores sociales y políticos. Algunos de los aspectos que se destacan son la importancia que se le otorgaba a la instrucción pública como un medio para regenerar y progresar como sociedad y para superar la degeneración presente. La instrucción se consideraba un factor clave para lograr la civilización y el desarrollo (Ospina Cruz, 2012a, 2012b, 2016). También se destaca la influencia de la Iglesia católica y la escuela pública como herramientas para llevar a cabo este proceso de regeneración social, y la articulación entre la educación religiosa y la educación laica. La Iglesia católica tenía un papel preponderante en la educación y se encargaba de la formación moral y espiritual de los estudiantes, así como de la supervisión de los maestros (Ospina Cruz, 2013a, 2017). A pesar de los avances, todavía existían limitaciones en dos direcciones: por un lado, en lo relativo a la infraestructura, el mobiliario, el material didáctico y la higiene de las escuelas; por el otro, en lo concerniente a las limitaciones del papel de la mujer en la reforma instruccional (Ospina Cruz, 2012a, 2013a, 2013b, 2014a, 2015).

En cuanto a la segunda sublínea, la de la historia de la educación artística, el grupo trabaja la relación entre el hacer y el interés del estudiante. Se analizaron dos documentos que intentaban divulgar diferentes corrientes metodológicas para la enseñanza del dibujo: uno establecía el método intuitivo y la pedagogía práctica, el otro cuestionaba la fundamentación de estas enseñanzas en la geometría y la importancia concedida a esta

asignatura escolar por encima de la naturaleza del niño. En este sentido, la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias a finales del siglo XIX no solo cultivaba el gusto y asignaba roles sociales a la infancia, sino que también estaba influenciada por las tensiones políticas y pedagógicas de la época (Mejía, 2017). También se analiza cómo la enseñanza del dibujo fue utilizada durante ese siglo para diferenciar las tareas y roles de hombres y mujeres. Se privilegiaba el dibujo relacionado con tareas domésticas y se excluía la exploración de la figura humana (Mejía, 2016). Finalmente, se expone una visión sobre la importancia de la educación artística para el desarrollo de la sensibilidad, la moral y el progreso de la nación. Esta visión se inspira en las ideas de pedagogos como Pestalozzi, Compayré y Fröbel y se distancia de la pedagogía católica y de la enseñanza utilitaria del arte (Mejía, 2018).

En la tercera sublínea, relativa a la construcción de la identidad profesional docente basada en la idea de docente investigador, Ospina Cruz hace un recorrido por las normas legales que han regulado el concepto del profesional docente como investigador en Colombia en los últimos cincuenta años, desde el Estatuto Docente de 1979 hasta el Estatuto de Profesionalización Docente de 2002, pasando por la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994. Se destaca que la investigación educativa se ha planteado como un fin, un objetivo, una capacidad, una responsabilidad y un estímulo para mejorar la calidad de la educación, la formación de los maestros, la comprensión de la realidad nacional, el reconocimiento de la diversidad cultural y el desarrollo científico y tecnológico del país. El autor señala que los maestros tienen la posibilidad y el deber de investigar en su campo pedagógico y disciplinar, de innovar y transformar sus prácticas educativas, de participar en la construcción de políticas educativas y de asumir una praxis intelectual crítica y reflexiva que les permita contribuir al cambio social. Sin embargo, también reconoce que existen limitaciones y dificultades para hacer realidad este sueño pedagógico, como la falta de recursos, de tiempo, de apoyo institucional, de voluntad política y de reconocimiento social (Runge, 2019). Este trabajo es condición de posibilidad para la línea de *Cultura profesional docente. De la narración a la casuística*.

Memoria, historia y narrativa en educación, o sobre las implicaciones de tematizar la condición biográfica del educador

Este apartado supone uno de los intereses temáticos más destacados en la obra del grupo en tiempos recientes. La contribución a nivel conceptual ya fue expuesta en *La condición biográfica en educación. Entre la identidad narrativa y la tematización de sí*, donde se muestran varios aspectos en esta área, por lo cual aquí solo nos ocuparemos de esbozar, en términos generales, el panorama de la relación educación-memoria en la producción de FORMAPH. Este interés tiene que ver con el hecho de que, en tiempos contemporáneos, la existencia cobra una forma social de descripción de sí y de dar cuenta de sí mismo a partir de la cual el individuo deja de apoyarse simplemente en una adscripción de estatus social y, por el contrario, se presenta como un transcurso *tempobiográfico*. El individuo queda confrontado con la sociedad de manera biográfica y se ve abocado desde temprano a configurar su propia vida, a hacer su propia biografía, esto es, a seguir un «*imperativo biográfico*» (Runge & Ospina, 2019, p. 149)

En líneas generales, de este compendio destaca primordialmente el valor de escuchar y leer historias para comprendernos a nosotros mismos, y del testimonio de las víctimas como recurso pedagógico para construir la memoria histórica y democratizar la verdad (Uribe, 2018; Murillo, 2011). También se aborda el asunto de cómo los niños dan sentido a los espacios escolares a través de narraciones y experiencias (Runge & Ospina, 2019). Se enfatiza la necesidad de reflexionar sobre el pasado y el presente para lograr una transformación y expansión individual y colectiva, desde una perspectiva pedagógica, sobre la base de los derechos humanos y la construcción de una sociedad justa (Murillo, 2017). A modo de crítica, se introduce la tematización de sí y el valor de las historias de vida de los maestros en la formación docente (Murillo, 2011; Serrano & Murillo 2018; Runge & Muñoz, 2019). En última instancia, se propone la pedagogía de la memoria como forma de restituir la dignidad de las víctimas y reconstruir el tejido social en la sociedad colombiana afectada por la guerra (Murillo, 2017, 2019; Uribe, 2018).

Pedagogía y antropología, o la antropocrítica como bisagra

Llegados a este punto podríamos preguntarnos qué no constituye un ejercicio crítico-reflexivo a la manera de una antropocrítica en el trabajo de FORMAPH. No siendo un aspecto menor, como ya se ha dicho, valga aclarar que la comprensión que nos asiste aquí no es —así lo parezca— para nada historiográfica. Se trata, antes bien, de un campo muy explorado por el grupo en el marco de la mismísima antropología histórico-pedagógica. De manera sucinta, este campo indica un esquema interpretativo ampliamente entendido como antropocrítica, la cual se denomina así precisamente porque se dirige a la crítica antropológica del par cultura-formación. Esta antropocrítica se acerca a la historia como campo de acontecimientos, discontinuos en su mayoría, y la usa como el taller en el cual fabricar sus interpretaciones (Paredes, 2016; Piñeres, 2017). Un comentario adicional antes de presentar los textos que conforman este apartado es que, si la antropocrítica constituye un marco comprensivo extenso de la educación y la formación como fenómenos aprehensibles por la pedagogía, es de esperar que algunos de los documentos tratados con anterioridad o de los que se tratarán más adelante ya hagan parte de la selección de textos para desarrollar; esto se debe a que la antropocrítica, como *modus operandi*, no obedece a una sola línea temática, sino más bien a una racionalidad multidimensional.

En 2018 Escobar & Paredes, Muñoz, Álvarez, Runge & Muñoz, Runge y Piñeres indagaron, desde la lógica de la antropocrítica, asuntos educativos propios de las décadas de 1920 y 1940, cuando en Colombia se buscaba el progreso a través de la mejora de la raza, la industrialización y la educación activa. Sin embargo, dicen los autores, estas ideas estaban influenciadas por el pensamiento racista y elitista de la época. Se creía que la raza colombiana tenía defectos que causaban problemas en el país, por lo que se promovieron programas de regeneración racial. Además, se buscaba modernizar la economía a través de la industrialización, lo que provocó el desplazamiento de campesinos a las ciudades. En el ámbito educativo, surgieron propuestas de pedagogía activa que buscaban romper con la educación tradicional y centrarse en el respeto y la actividad de los niños. Sin embargo, también se utilizaban conceptos de evolucionismo social para objetivar y corregir a los niños considerados primitivos. En cuanto a la formación docente, se valoraba la continuidad, coherencia y consistencia para ser considerado un buen docente. Aquellos docentes

considerados desviados eran vigilados y monitoreados constantemente. En resumen, durante las primeras décadas del siglo XX en Colombia se buscaba el progreso a través de la mejora de la raza, la industrialización y la educación activa (Escobar & Runge, 2018).

Runge & Muñoz (2019b) analizan cómo las prácticas confesionales ponen al sujeto docente en una tematización de sí mismo frente a una autoridad normatizadora. Paredes (2016), por su parte, abordando las antropotécnicas desde la perspectiva de Peter Sloterdijk, argumenta la superación de la crítica superficial que plantea el antagonismo entre la técnica, la humanidad y la cultura. Por último, Piñeres (2017) desafía las normativas de la pedagogía y propone una comprensión hermenéutica de la *esencia humana*. Esboza una reflexión crítica sobre la formación humana y su relación con la cultura y la sociedad. A la actividad que se toma lo humano por objeto y que pretende determinar normativamente sus formas de existencia la llama *imaginación antropológica*.

Esta tendencia temática asume el problema de las imágenes de hombre y lo lee a partir de su historicidad, ya que no se trata de unas imágenes estáticas y estancadas sobre lo que el hombre es o habrá de ser, ontológicamente hablando, sino de revisar y desconfiar de la inquietud misma por el ser humano, para mostrar, de ese modo, que estas imágenes son fabricaciones históricas.

Sexo, género y raza. La transculturalidad como condición sine qua non de la educación en Colombia

Esta tendencia agrupa un conjunto de indagaciones y reflexiones aparentemente heterogéneo. No obstante, leído con perspicacia, se puede trazar una línea transversal entre todos estos tópicos en clave del sexo, el género, la raza y, por supuesto, la educación de Colombia, pues ninguno de estos documentos desconoce el lenguaje propio de esta discusión de los *cultural studies*. Grosso modo, las sublíneas de trabajo son: educación sexual en Colombia (Hincapié, en: Runge & Escobar, 2018), perspectivas plurales sobre la paternidad (Hincapié, Piñeres & Bedoya, 2012), la imagen problemática de los hombres negros en una sociedad heteronormada (Hincapié & Quintero, 2012), la literatura como respuesta al desprecio del homosexualismo en Colombia (Hincapié, 2018), jerarquizaciones de género en la tercera década del siglo XX en Medellín (Gar-

cés & Escobar, en: Runge y Escobar, 2018) y la exhortación de nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e interculturalicen los conocimientos indígenas, afros, populares y occidentales (Garcés, 2017, 2018).

En particular, los textos señalan que la educación sexual en Colombia ha sido insuficiente en la atención a temas como el VIH/SIDA, la violencia y diversidad sexual. Además, se ha utilizado como una herramienta de control social al promover una visión de la sexualidad basada en la abstinencia y la heterosexualidad obligatoria (Hincapié & Quintero, 2012; Hincapié, en: Runge & Escobar, 2018). Los textos señalan que la literatura homosexual en Colombia ha sido una forma de respuesta al desprecio hacia las personas homosexuales (Hincapié, 2018).

En cuanto a la paternidad, los textos se refieren a ella como una construcción social compleja que varía a lo largo de la historia y en diferentes culturas. Se destaca la importancia de reconocer la diversidad de las relaciones familiares y de cuestionar las normas occidentales de parentesco y de género (Hincapié, Piñeres & Bedoya, 2012). Se señala que la imagen de los hombres negros en la sociedad colombiana ha sido históricamente problemática. Se critica la falta de reconocimiento de y reflexión sobre la discriminación que enfrenta la población negra, y se destaca la necesidad de construir nuevas representaciones que combatan el racismo (Hincapié & Quintero, 2012). En relación con la mujer y el género, se muestra cómo este debate refleja las tensiones entre el discurso científico y el jurídico, entre el progreso y la tradición, y entre el feminismo y el patriarcado (Garcés & Escobar, en: Runge & Escobar, 2018). Otros textos abordan la interculturalidad y la pedagogía. Se propone revisar las contribuciones de los estudios transculturales sobre el desarrollo cognitivo y la creatividad, que cuestionan la universalidad y la objetividad de la ciencia y el conocimiento escolar (Garcés, 2017, 2018).

Violencia, conflicto y educación. Algunas preguntas para quien educa después de la guerra

En este apartado se abordan la relación entre la violencia, la educación y el género en Colombia. Se analizan las creencias y prácticas de maestros que enseñan en áreas de violencia armada en Medellín e investiga la ima-

gen de las mujeres en contextos de guerra en la televisión educativa colombiana. Se concluye que existe una necesidad de mejorar la formación docente en materia de violencia y género.

En líneas generales, se analiza cómo los maestros planean sus clases y qué materiales utilizan en relación con su conocimiento sobre violencia social en zonas afectadas por la violencia armada en Medellín. Los resultados muestran que muchos maestros tienen una comprensión limitada de la violencia y la mayoría utiliza libros de texto como recurso principal (Cuervo, 2016). Se destaca la falta de capacitación docente en esta área y la necesidad de investigar más sobre la violencia en la educación (Cuervo & Martín, 2016). Desde una perspectiva de género, se investiga la imagen de las mujeres en contextos de guerra en la televisión educativa colombiana y se encuentra que esta sugiere que el género femenino está excluido de la participación en las guerras. Se encontró que las mujeres eran representadas más como víctimas que como participantes activas en la guerra (Cuervo & Roig, 2020).

Arar la tierra: el campo disciplinar y profesional de la pedagogía

Este apartado, de carácter predominantemente compilatorio y explicativo, tiene como propósito presentar los aportes *pedagógicos*, *curriculares* y *educativos* del grupo de investigación FORMAPH durante el periodo comprendido entre 2010 y 2020. Desde una perspectiva pedagógica, nos desvinculamos de la concepción que considera la enseñanza como el objeto de estudio por antonomasia en la pedagogía. En su lugar, dirigimos nuestra atención hacia las contribuciones y perspectivas vinculadas al ámbito profesional y disciplinar.

La contribución *pedagógica* ofrece una base teórica, conceptual y práctica para la comprensión de la educación y la formación como fenómenos inherentes a la experiencia humana. En cuanto a lo *curricular*, nos referimos a los enfoques y contribuciones relacionados con el campo de estudio e investigación de los fenómenos educativos del currículo, adoptando un acercamiento fundamentado en la tradición lingüística anglosajona. Finalmente, en el ámbito *educativo*, entendido como praxis, se exploran las contribuciones a la praxis educativa con el objetivo de facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para el desarrollo personal y profesional.

Es importante destacar que, metodológicamente, se había considerado incluir un apartado de *aportes didácticos* refiriéndose a las contribuciones a la didáctica general, basados en los principios, enfoques y otros asuntos disciplinares relacionados con la enseñanza. Sin embargo, en el periodo de tiempo definido y en las fuentes documentales revisadas (propuestas por el CIEP), no se encontraron documentos que abordaran directamente temas relacionados con el subcampo de la didáctica, más allá de la alusión a didácticas específicas para la enseñanza de saberes escolares y de educación superior como la filosofía, la historia y la educación artística. No obstante, no queremos pasar por alto el acercamiento que se ha hecho en años anteriores a la propuesta pedagógica de Wolfgang Klafki, quien enfatiza la formación en clave hegeliana como la interiorización de la unidad entre el momento objetivo y subjetivo. Klafki propone la democratización de la escuela y la enseñanza a través de su didáctica formativa (Villa, Patiño, Duque, Cardona & Muñoz, 2015).



Ilustración 9 Análisis código-documento en el que se muestra el número de códigos por grupo de documentos en relación con los aportes pedagógicos, curriculares y educativos del grupo FORMAPH

La disputa por la «nobleza de Estado». Educación y formación, disciplina y profesión

Como se ha mostrado, uno de los aportes más destacados en la construcción de una pedagogía general consiste en la presencia de un pensamiento pedagógico básico lo suficientemente amplio para ser válido, efectivo y reconocido en los diversos campos de la praxis pedagógica, tanto en términos teóricos como prácticos. La contribución del grupo de investigación FORMAPH, en los términos que se exponen, contribuye a esclarecer el problema estructural de la pedagogía, donde la producción de conocimiento tiende a separarse de la práctica. En esta configuración disparatada de la pedagogía, la dificultad radica en mantener diferenciadas la teoría y la práctica, es decir, en la relación entre disciplina y profesionalidad.

Asimismo, al abordar la relación entre pedagogía y educación, destacando la importancia de la reflexión y la fundamentación en la praxis educativa, el Grupo también explora las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente (Runge & Muñoz, 2012). Se fomenta la reflexión crítica sobre la pedagogía en Colombia y se aboga por un enfoque interdisciplinario y amplio. Se cuestiona la delimitación de la pedagogía al ámbito escolar, enfatizando la importancia de relacionar la práctica pedagógica con la práctica social. Además, se resalta la necesidad de una fundamentación y explicación más profunda de conceptos clave en el campo de la pedagogía. Como se ha señalado previamente, el grupo ha contribuido al desarrollo de diferentes conceptos relacionados con la educación y la formación-*Bildung*, tales como la socialización, la cultura, la apropiación y la praxis educativa (Runge, Hincapié, Muñoz & Ospina, 2018).

Adicionalmente, es fundamental destacar la relevancia de la perspectiva antropológico-histórica en los aportes pedagógicos del grupo de investigación FORMAPH. La aplicación de la antropología histórico-pedagógica ha permitido contextualizar las prácticas educativas en el devenir histórico, comprendiendo cómo las concepciones y los métodos pedagógicos han evolucionado a lo largo del tiempo. Esta perspectiva enriquece la comprensión de la pedagogía al vincularla estrechamente con las dinámicas sociales, culturales e históricas, ofreciendo así una base sólida para la reflexión crítica y la formulación de propuestas pedagógicas contextualizadas y pertinentes.

Del currículo anglo al colombiano. Reflexiones sobre una tradición situada

Los aportes del grupo de investigación FORMAPH a las teorías curriculares en Colombia y, con estas, a la formación de maestros desde una perspectiva crítica y comprensiva, son de gran relevancia. Se destaca la atención dada a la relación entre el currículo y el feminismo (Giraldo, 2014). El análisis minucioso de los discursos y significados naturalizados de género en la escuela, apoyado en teorías feministas, ofrece una visión posmoderna que desafía las estructuras convencionales. Este enfoque se complementa con la exploración integral del currículo en Colombia, subrayando su concepción, su influencia ideológica y su capacidad para abordar la diversidad y las necesidades sociales contemporáneas (Giraldo, 2017). Asimismo, la conexión entre el currículo y la ciudad (Cuervo, 2013), junto con el cuestionamiento sobre quién determina los conocimientos válidos, proporciona un marco crítico esencial. Además, el reconocimiento de la influencia del profesor José Gimeno Sacristán en el pensamiento educativo en Iberoamérica da mayor profundidad al análisis (Cuervo, 2019, 2020). En resumen, el grupo de investigación FORMAPH aporta una valiosa perspectiva crítica y comprensiva al campo curricular, destacando la importancia de repensar, cuestionar y transformar las prácticas educativas para lograr una formación de maestros ética, justa y acorde con los desafíos contemporáneos (Giraldo, Cadavid & Flórez, 2012, 2019; Giraldo, 2018). El grupo también aborda la perspectiva técnica y crítica del currículum, el currículum proscrito y la exclusión de ciertos temas en el currículum escolar (Cuervo, 2017).

El «giro práctico»: desplazamientos hacia la praxis educativa

El grupo de investigación FORMAPH ha contribuido significativamente al ámbito educativo a través de diversas líneas de trabajo y programas de posgrado que abordan aspectos cruciales para el desarrollo del campo de la pedagogía. Algunos aportes en términos de la praxis educativa son:

- *Educación artística*: se resalta la importancia de investigar la educación artística más allá del ámbito escolar, promoviendo la formación docente en artes (Mejía, 2012; 2017).

- *Enseñanza de la historia*: se aborda la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia, analizando las representaciones simbólicas de los niños y jóvenes colombianos (Murillo, 2012).
- *Enseñanza de la filosofía*: se propone la incorporación de estrategias visuales y multisensoriales, así como teorías de inteligencia-neurociencia (Paredes & Villa, 2013, 2014).
- *Violencia en educación*: se abordan diversas definiciones y enfoques de la violencia en el ámbito educativo, y se destaca la complejidad del fenómeno. Se analiza cómo los libros de texto tratan la violencia, señalando la falta de transversalidad curricular y la instrumentalización ideológica (Cuervo, 2016, 2019).
- *Narración en educación*: se subraya su impacto en el desarrollo cognitivo y moral de los estudiantes (Murillo, 2017a).
- *Evaluación escolar*: se argumenta que la evaluación escolar debe considerarse desde una perspectiva ética, promoviendo un enfoque multidimensional y valorativo, equilibrando factores académicos y emocionales (Agudelo, Rojas Ocampo & Clavijo, 2018).
- *Producción de diferencias en el aula y la enseñanza*: se propone un enfoque analítico de la enseñanza que considere las prácticas diarias y su impacto en la construcción social del estudiante (Runge, 2018).
- *Innovación curricular en educación superior*: se presentan orientaciones para la gestión de innovaciones curriculares, destacando la importancia de la participación de los agentes y la planificación en todo el proceso (Cuervo, Uribe, Yepes, Gutiérrez, Gómez & Hurtado, 2016).
- *Metodología de la investigación educativa*: se resalta la importancia de investigar desde dentro del aula y del debate sobre las metodologías de investigación educativa (Runge, 2020b).
- *Centro de Pensamiento Pedagógico – CPP*: el grupo FORMAPH participa en iniciativas como el CPP, promoviendo el diálogo entre maestros e investigadores para mejorar las prácticas educativas en Antioquia; destaca la escritura como herramienta para reflexionar y crear colaboraciones, reconociendo a los investigadores como co-creadores de la cultura escolar (Runge, 2019).

Los aportes educativos de FORMAPH de los últimos años se distinguen por su «giro práctico», su compromiso con la gestión e innovación curricular y su atención a la complejidad de los contextos educativos.

El campo sigue creciendo. Algunas deudas con la pedagogía en Colombia

En el horizonte de la investigación pedagógica, se vislumbran vacíos importantes y, a su vez, posibilidades prometedoras que pueden guiar futuras exploraciones y contribuir a la expansión del conocimiento en el ámbito de la educación. Un área que requiere mayor atención es la exploración de las implicaciones del concepto de formación más allá de la tradición filosófico-pedagógica alemana. Es imperativo extender esta reflexión hacia contextos específicos, como la educación primaria rural, para comprender cómo dicho concepto puede articularse y transformarse en diversas realidades educativas.

La identificación del grupo de investigación FORMAPH como interinstitucional, reconocido por Colciencias y con sede en la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle, abre un amplio abanico de posibilidades. La colaboración interinstitucional puede fortalecer el conocimiento sobre educación y formación, permitiendo una sinergia que trascienda las perspectivas endógenas. Este enfoque interinstitucional no solo enriquecería la investigación, sino que también ampliaría la capacidad operativa de los grupos de investigación, desafiando la visión limitada que persiste en algunas unidades académicas. Sin embargo, se destaca la necesidad de incrementar el número de vinculados a FORMAPH para viabilizar la realización de proyectos, planteando la posibilidad de establecer formas institucionalizadas para la colaboración entre grupos.

En cuanto a futuras líneas de investigación, se propone la exploración de estudios de carácter participativo, centrados particularmente en narrativas y su relevancia en la ciencia de la educación. Estos estudios podrían extenderse a espacios urbanos, permitiendo una comprensión más amplia de la influencia de las narrativas en la educación contemporánea. Esta orientación no solo enriquecería el acervo teórico, sino que también proporcionaría *insights* valiosos de la intersección entre la práctica educativa y los contextos urbanos.

Finalmente, se destaca la necesidad de abordar directamente la consolidación de la cultura profesional docente en el territorio, reconociendo su impacto en tres ejes cruciales: investigación, escritura y reflexibilidad. Estos tres elementos se entrelazan para construir una base sólida que sustente y fortalezca la labor educativa en su conjunto.

Conclusiones

En el transcurso de este capítulo, se ha emprendido una travesía por diversos dominios que conforman el vasto paisaje de la investigación pedagógica. Desde la mirada antropológica-histórica hasta las contribuciones prácticas y curriculares, el grupo de investigación FORMAPH ha tejido una red de reflexiones que no solo desentrañan los entresijos de la educación, sino que también sientan las bases para una comprensión integral y transformadora de la praxis pedagógica en Colombia. En primer lugar, la distinción paradigmática del grupo radica en su enfoque, que va más allá de concebir la enseñanza como el único objeto de estudio de la pedagogía. La mirada se dirige hacia el campo profesional y disciplinar, proporcionando una base teórica-reconstructiva y práctica-reflexiva que trasciende las convenciones. Este deslinde permite no solo una comprensión más amplia de la educación y la formación, sino también una apertura hacia perspectivas que abrazan la complejidad inherente a la experiencia humana.

La antropología histórico-pedagógica, como hilo conductor de este análisis, emerge como una bisagra epistemológica que vincula la crítica antropológica del binomio cultura-formación con la exploración de los fenómenos educativos. Esta perspectiva no solo devela las construcciones históricas de la educación, sino que invita a cuestionar la naturaleza misma de las imágenes preconcebidas sobre la esencia humana. La reconceptualización de la pedagogía como un campo transdisciplinar, entrelazado con la historia y la antropología, revela la riqueza y complejidad de los procesos formativos que son posibles en nuestro contexto.

En suma, este capítulo no solo ha desglosado las contribuciones particulares realizadas por el grupo FORMAPH en la última década, sino que ha esbozado un mapa para la reconceptualización de la pedagogía, la educación y la formación en Colombia. A medida que nos sumergimos en las complejidades históricas, culturales y sociales, este viaje investigativo señala no solo los desafíos, sino también las oportunidades para moldear una educación más inclusiva, crítica y contextualizada en el futuro. Dentro del vasto espectro de la investigación pedagógica, el grupo FORMAPH ha dejado una impronta distintiva, sobresaliendo por sus aportes específicos que trascienden los confines tradicionales de la pedagogía.

Referencias

Agudelo, J., Rojas, F., Ocampo, E. & Clavijo, S. (2018). Sobre la evaluación escolar y su ética. *Información tecnológica*, 29(5), 71-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071>

Cadavid, A., Acosta, L & Runge, A. (2019). La educación primaria rural: de posiciones y perspectivas. *Linguagens, Educação E Sociedade*, (43), 384-415. <https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9418>

Carrillo, S. & Runge, A. (2013). Mega jardines infantiles: heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 257-278. <https://hdl.handle.net/10495/3575>

Carrillo, S. & Runge, A. (2016). Socialización mediática infantil, materialidad y praxis: el papel de las TIC en los procesos de socialización de un grupo de niños de 5 a 6 años. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(1), 30-52. <https://hdl.handle.net/10495/7495>

Cuervo, E. (2013). Currículum, ciudad y formación de maestros en contextos de violencia urbana. *Temas de Educación*, 19(1), 135-148. <https://revistas.userena.cl/index.php/teducacion/article/view/384>

Cuervo, E. (2016a). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46), 77-97. <https://hdl.handle.net/10495/7461>

Cuervo, E. (2016b). *Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad*. Universidad de Antioquia.

Cuervo, E. (2017a). Proscripción curricular del conflicto armado en libros de texto colombianos. En F. Arruda (Ed.), *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo* (pp. 63-85). Sustentável. <https://hdl.handle.net/10495/11487>

Cuervo, E. (2017b). Del currículo nulo al “currículo proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar. *Notandum*, 44(45), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.3>

Cuervo, E. (2018). ¿Modelo os referentes pedagógicos? Apuntes para una discusión sobre la idea de “modelo pedagógico” en Colombia. *Revista Debates*, 80, 53-64. <https://bit.ly/48GjOzD>

Cuervo, E. (2019). Currículo, educación superior y contexto colombiano, otros diálogos con José Gimeno Sacristán. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 431-436. http://revistaumanizales.cinde.org.co/Archivos/Cuarta_seccion/curriculo_educaci%C3%B3n_superior_y_contexto.pdf

Cuervo, E. (2020). Una historia para nuestro tiempo: trayectorias de formación en currículum con “Pepe” Gimeno. En E. Cuervo y W. Moreno (Eds.), *Lectores y lecturas de José Gimeno Sacristán* (pp. 25-46). Madrid: Morata.

Cuervo, E. & Giraldo, L. (2020). Las infancias y el currículo del capital: el caso Divercity. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18302>

Cuervo, E. & Roig, R. (2020). La imagen de la mujer en la guerra a través de la televisión educativa colombiana on-line. El caso “Colombia aprende”. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (4), 6-17. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i4.8552

Cuervo, E. & San Martín, A. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 131-154. <https://hdl.handle.net/10495/8676>

Garcés, J. (2012). “¿Cómo podríamos hacer la chispa que encienda la pradera?”: la formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, una mirada pedagógica. *Uni-Pluriversidad*, 12(1), 108-114. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.13283>

Garcés, J. (2015). El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer –Homenaje a Rafael Flórez–. *Itinerario Educativo*, 66, 307-328. <https://binged.it/3SnzBN0>

Garcés, J. (2017). Educación, interculturalidad, colonialidad y fines de la educación. *Kénosis*, 5(9), 21-39.

Garcés, J. (2018). Aportes de los estudios sobre creatividad y los estudios transculturales en desarrollo cognitivo en las concepciones de educación escolar. *Kénosis*, 6(10), 41-63.

Giraldo, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223. <https://hdl.handle.net/10495/3598>

Giraldo, E. (2017). Algunas formas del currículo: una mirada a las revistas de educación en Colombia. *Investigación Cualitativa*, 2(2), 36-51. <https://dx.doi.org/10.23935/2016/02024>

Giraldo, E. (2018). Algunas líneas para (re)pensar los asuntos curriculares en contextos de universidad. *Temas de Profesionalización Docente, Segunda época*, 1(1), 55-67. <https://hdl.handle.net/10495/15819>

Giraldo, E., Cadavid, A. & Flórez, S. (2012). Enfoques curriculares: orientaciones y perspectivas en las propuestas de formación de maestros/

as. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(63-64), 74-90. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328562>

Giraldo, E., Cadavid, A. & Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22(1), 9-22. DOI: 10.5294/edu.2019.22.1.1

Hincapié, A. (2012). Reflexiones en torno a la imagen problemática de un hombre negro en una institución educativa de Medellín (Colombia). *Perfiles educativos*, 34(136), 162-183. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200011&lng=es&tlng=es

Hincapié, A. (2018). Responder al desprecio. Nietzsche y la genealogía de la literatura de temática homosexual en Colombia. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 23(3), 451-467. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n03a04>

Hincapié, A., Piñeres, J. & Bedoya, M. (2012). Paternidad y diferencia cultural: reflexiones histórico-antropológicas para el debate. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(37), 266-290. <https://revista-virtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/397>

Hincapié, A. & Quintero, S. (2012). Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(1). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/587>

Mejía, S. (2013). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-Pluriversidad*, 12(2), 80-90. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.14438>

Mejía, S. (2016). Costura y trabajo manual: usos de la enseñanza del dibujo para niñas, entre 1898 y 1917. *Artes, la revista*, 13(20), 21-34. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/326208>

Mejía, S. (2017). Programas para enseñar dibujo en la década de 1890. *Praxis & Saber*, 8(17), 33-48. <https://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7201>

Muñoz, D. & Runge, A. (2018). Acercamiento histórico, político y pedagógico al concepto de emancipación. *Revista Kavilando*, 10(2), 470-480. <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/261>

Murillo, G. (2011). Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación*

y pedagogía de la memoria (pp. 173-204). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx30v.10>

Murillo, G. (2013). Cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas. *Uni-Pluriversidad*, 12(2), 14-21. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.14431>

Murillo, G. (2016). Un largo sábado. *Uni-Pluriversidad*, 16(2), 126-129. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.328321>

Murillo, G. (2017a). Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz. *Revista Educação em Questão*, 55(44), 32-50. <https://hdl.handle.net/10495/15815>

Murillo, G. (2017b). Pedagogía biográfica en los bordes. *Revista del IICE*, (41), 47-58. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5157>

Murillo, G. (2019). Testigo de barbarie y resistencia. El año en Colombia. *Biography* 42(1), 34-40. <https://doi.org/10.1353/bio.2019.0006>.

Murillo, G. (2020). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público. En L. Porta (Ed.), *La expansión biográfica* (pp. 113-145). CABA: Editorial de la FFyL-UBA.

Ospina, C. (2012a). De la inspección a la depresión: institutores y reformas educativas. Antioquia (1903-1930). *Historia de la educación. Anuario*, 14(1), 65-91. <https://hdl.handle.net/10495/4074>

Ospina, C. (2012b). Infancia: humus fecundo y progreso. El sistema instruccionalista como dispositivo regenerador (Antioquia, 1903-1930). *Educación Física y Deporte*, 31(1), 763-774. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.12658>

Ospina, C. (2012c). Tecnologías de la formación humana: un campo problemático de los actuales mass media. *Revista Teckne*, 10(2), 33-46. <https://hdl.handle.net/10495/5707>

Ospina, C. (2013a). Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930). *Revista Colombiana de Educación*, (65), 341-366. <https://hdl.handle.net/10495/4080>

Ospina, C. (2013b). Presencias escolanovistas en el marco del proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia (Colombia). *Revista História da Educação - RHE*, 16(37), 33-64. <https://hdl.handle.net/10495/4075>

Ospina, C. (2014a). De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas: las mujeres en la historia de la educación en Antioquia (1903-1930). *Historia y Memoria*, (10), 97-126. <https://hdl.handle.net/10495/4073>

Ospina, C. (2014b). De institutores a soldados de la reconstrucción nacional. El caso de Antioquia, Colombia (1903-1930). *En-Clave Social*, 3(1), 94-104. <https://hdl.handle.net/10495/8755>

Ospina, C. (2015). Civilización, educación e instrucción: cuerpos en disputa. El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 7(17), 51-69. <https://hdl.handle.net/10495/4072>

Ospina, C. (2016). “Hacer del hombre, el mejor animal”: en la búsqueda histórica de la normalidad psíquica y social. *Psicoespacios*, 10(16), 207-226. <https://hdl.handle.net/10495/8483>

Ospina, C. & Runge, A. (2016). Degeneración, regeneración y raza: discursos e intereses del proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43(2), 215-241. <https://doi.org/10.15446/achsc.v43n2.59078>

Ospina, C. & Runge, A. (2017). La educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo XX: una historia de solapamientos y combinatorias. *Historia Caribe*, 12(30), 107-144. <https://hdl.handle.net/10495/8479>

Paredes, D. (2016) Las antropotécnicas desde Peter Sloterdijk: la ingeniería genética y la información como técnicas para la mejora del hombre contemporáneo. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 148-157. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.66>

Paredes, D. & Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37-48. <https://doi.org/10.17227/01224328.2282>

Paredes, D. & Villa, V. (2014). Enseñanza de la filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía. En D. Paredes (Ed.), *Los filósofos y la educación: formación didáctica y filosofía de la educación* (pp. 177-213). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3439>

Piñeres, J. (2017). *Lo humano como ideal regulativo. Imaginación antropológica: cultura, formación y antropología negativa*. Fondo Editorial FCSH, Universidad de Antioquia.

Posada, D. & Runge, A. (2020). Aproximación conceptual al tema de las generaciones. Una lectura desde la Educación y la Pedagogía. *Uni-pluriversidad*, 20(2), <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.05>

Serrano, J. & Murillo, G. (2018). Investigación biográfica y autobiográfica en Educación en América Latina. *Revista Brasileira de Pesquisa*

(Auto)biográfica, 3(8), 344-349. <https://doi.org/10.31892/rbpab-2525-426X.2018.v3.n8.p344-349>

Soto, C., Angulo, F., Runge, A., & Rendón, M. (2013). Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 819 - 833. <https://hdl.handle.net/10495/3583>

Runge, A. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14207>

Runge, A. (2014). Las bases antropológico-pedagógicas de la pedagogía de Dietrich Benner. En D. Paredes (Ed.), *Los filósofos y la educación: formación didáctica y filosofía de la educación* (pp. 151-177). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3439>

Runge, A. (2015a). La mimesis como adaptación y formación en la teoría de Horkheimer y Adorno: Aspectos teórico-críticos relevantes. *Katharsis*, (19), 151-180. <https://hdl.handle.net/10495/3611>

Runge, A. (2015b). Los espacios pre-escolares vivenciados y narrados por niños y niñas: estudios sobre la formación de la infancia desde un enfoque fenomenográfico-narrativo. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 135-172). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx30v9>

Runge, A. (2016). De la calle a la casa, de la casa a la habitación y al centro comercial: espacios para la domesticación y gobierno de la infancia contemporánea de Medellín. *Cadernos de Educação*, 55, 55-74. <https://hdl.handle.net/10495/7551>

Runge, A. (2018a). Por una analítica interpretativa de la enseñanza y del trabajo de producción de diferencias en el aula: el orden práctico de la enseñanza y la construcción social del alumno. *Kénosis*, 6(11), 86-129. <https://doi.org/10.47286/23461209.143>

Runge, A. (2018b). Sujetos presentes en el contexto pedagógico. En CINDE (Ed.), *Educación y Pedagogía: trayectos recorridos* (pp. 78-95). Manizales: Universidad de Manizales. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2210>

Runge, A. (2019). *Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica*. Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación, Centro de Pensamiento Pedagógico.

Runge, A. (2020a). Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: los aportes de Michel Foucault y Judith Butler. En O. Espinel (Ed.), *Educación y pensamiento contemporáneo: práctica, experiencia y educación* (pp. 191-226). Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Runge, A. (2020b). Metodologías de Investigación Educativa. Aportes y desarrollos actuales del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia. En R. Quiroz & A. Runge (Eds.), *Investigación para ampliar las fronteras* (pp. 7-12). <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6277>.

Runge, A. & Escobar, B. (Ed.). (2018) *Educación, eugenesia y progreso: biopoder y gubernamentalidad en Colombia*. Ediciones UNAULA.

Runge, A., Hincapié, A., Muñoz D. & Ospina C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Runge, A., Monsalve, M & Uribe, J. (2019). Culturas profesionales docentes en la subregión del Magdalena Medio: una mirada desde los relatos de experiencia de maestros y maestras. En A. Runge & C. Ospina (Eds.), *Culturas profesionales docentes en Antioquia* (pp. 126-165). Gobernación de Antioquia & Centro de Pensamiento Pedagógico.

Runge, A. & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://hdl.handle.net/10495/3610>

Runge, A. & Muñoz, D. (2018). Ocuparse de sí (*epimeleia*) como autoformación (*Selbstbildung*): a propósito del gesto pedagógico y filosófico de Michel Foucault. *Kénosis*, 6(10), 23-40. <https://doi.org/10.47286/23461209.129>

Runge, A. & Muñoz, D. (2019). Los docentes y la tematización de sí: formación y narración de sí en clave antropocrítica. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 215-236). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx30v.12>

Runge, A., Muñoz, D. & Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, 43, 9-28. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>

Runge, A. & Murillo, G. (2018). Profesión, maestro y cultura escolar: relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*

ca, 3(8), 397. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2018.v3.n8.p397-415>

Runge, A. & Ospina, C. (2019). Escuelas del futuro como escuelas del presente en imágenes-relatos el método documental en la interpretación de experiencias conjuntivas de un grupo de niños y niñas de Medellín. em: Passeggi, M., et al. (Ed.). *Pesquisa auto(biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares*. EDUFRN.

Runge, A. & Piñeres, J. (2015). Theodor W. Adorno: reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 29(66), 249-280. <https://hdl.handle.net/10495/8481>

Uribe, J. (2018). El testimonio de las víctimas como recurso pedagógico. Aportaciones para el posconflicto colombiano. *Praxis & Saber*, 9(20), 97-118. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8297>

Villa, E., Patiño, C., Duque, L., Cardona, J. & Muñoz, D. (2015). Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: cuestiones histórico-conceptuales. *Itinerario Educativo*, 66, 281-306. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15204>

Capítulo 2

Grupo de historia de práctica pedagógica, o el desafío de la amistad intelectual⁹

Bernardo Barragán Castrillón¹⁰

Ivannsan Zambrano Gutiérrez¹¹

Dedicamos esta reflexión a la amistad,
aire del que nos hemos alimentado en el GHPP y que hoy alzamos
como bandera.
También, a un maestro, ese sensible y festivo amigo: Jesús Alberto
Echeverri. Por todo y en todo, gracias.

«Nos acercamos así a pensar los procesos de formación, externos e internos, que dejan claro que no somos solo un grupo de investigación, sino que se trata de una comunidad de escritores que produce un taller pedagógico de investigadores y maestros, en el que actúan semilleros, grupos de estudio e investigadores. Estos últimos no sólo funcionan como formadores, sino como alumnos, bajo el lema “No se puede exigir a los otros lo que nosotros no hemos realizado”». Echeverri (2019, p. 24)

9. El presente capítulo hace parte de la investigación *Estados del arte de la investigación en la Facultad de Educación*, desarrollada entre 2023 y 2024 desde el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP e inscrita en el SIIU de la Universidad de Antioquia.

10. Profesor titular de la Universidad de Antioquia, Facultad de Artes y educación; Doctor en educación, línea Historia de las prácticas pedagógicas, Universidad de Antioquia. Coordinador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica – GHPP. Director-editor de la Revista Digital Educación y Territorios (RDET).

11. Profesor de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación y Artes; Doctor en Humanidades, línea Historia, Universidad Autónoma Metropolitana, México; integrante del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica – GHPP.

Introducción

Hablaremos de «nosotros» como Grupo Historia de la Práctica Pedagógica – GHPP, y especialmente del grupo Medellín¹², como solemos llamar ese territorio donde nace el grupo en las historias de vida de Alberto y Olga Lucía, personajes de formación (Echeverri, 2019). Ellos nos han dejado su tradición y el horizonte de la investigación como estudio y encuentro amistoso cuyo «nosotros territorial» se recoge en una tradición apenas limitada por las fronteras nacionales.

Queremos destacar la presencia de un grupo o, para expresarlo mejor, de una comunidad de pensamiento, investigación, luchas políticas y epistémicas en una experiencia de formación fructífera que crece, se ramifica y aún no termina. No es un grupo fácil de presentar, pues antes sería necesario destacar su presencia múltiple y compleja, con una tradición de más de cuarenta años de reflexión pedagógica en torno al hacer y ser de la educación, al maestro, la escuela, la infancia y la pedagogía, por solo nombrar algunos de los aspectos de su vasta obra. En suma, el grupo ha realizado un trabajo académico, político y pedagógico a nivel nacional e internacional de significativo impacto, en un tejido de voces, apuestas gnoseológicas, investigativas y políticas distribuidas en distintas universidades e instituciones educativas del país.

Se trata de un entrelazamiento de vidas humanas, mujeres y hombres —en su mayoría mujeres— que han creído en el valor del diálogo y la construcción democrática del pensamiento, y que han dedicado años de sus vidas, y lo siguen haciendo, a esta iniciativa política gestada por la maestra Olga Lucía Zuluaga y los maestros Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom y Humberto Quiceno en los convulsos, revolucionarios y tensos años setenta del siglo pasado.

Tal vez el GHPP no puede ser definido ni delimitado dentro de una forma y con una tonalidad específicas, como queriendo visibilizar su tradición y sus marcos de pensamiento y acción para objetivar su *ethos* en un discurso frío, académico e impersonal. Así se dejaría de lado aquello que realmente vitaliza y alimenta nuestro ser y nuestra agrupación, y que es lo

12. El GHPP es un grupo interuniversitario que reúne investigadores de la Universidad Nacional de Colombia, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad del Valle y de la Universidad Javeriana y de la Universidad Distrital de Bogotá.

que nos diferencia. Algo de lo que poco se habla, pero que reúne realmente lo que somos y hemos sido.

En primer lugar, nombrar ese «algo» en este escrito es una manera de reafirmarlo y celebrarlo, en esa idea de identidad narrativa que nos lega Ricoeur. Creemos que la sustancia del grupo, lo que lo ha sostenido y fundado, ha sido la formación, pero no solo como objeto de pensamiento o investigación al interior de las grandes tradiciones pedagógicas o las instituciones educativas, o como la reflexión en torno a la pedagogía, su historia y su epistemología, sino como experiencia que nos ha pasado por el cuerpo, como sostiene Larrosa, y que se nos ha hecho nido, unidad, espíritu y bandera. Cuando hablamos de formación nos referimos a que mucho de lo que sostiene al grupo, de lo que le ha dado continuidad hasta el día de hoy, nace de procesos formativos a partir de los cuales muchos de los actuales integrantes del grupo se unieron a él. Esto ha sido posible a través de semilleros de investigación y de experiencias formativas particulares de la mano de los fundadores del grupo, por lo cual agradecemos aquí a la maestra Zuluaga, a Echeverri, a Martínez Boom y a Quiceno, quienes acogieron a otros integrantes y contribuyeron a su formación. Estos, a su vez, integraron posteriormente a otros y los formaron.

Asumimos la formación como un compromiso inicial, el que motivó a estas personas a juntarse más allá de una meta haciéndose parte de un camino cifrado en la lucha por los maestros y las maestras, la pedagogía y la educación en Colombia. Librada en una desafiante perspectiva histórica surgida de lecturas vividas de Canguilhem, Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Gramsci, esta lucha, en su desarrollo, dio forma a un horizonte de vida que acogió a muchos de los que hoy llevamos la experiencia vivida del grupo. Como ellos, los fundadores, aprendimos a pensar, a trabajar las ideas y conceptos, a leer y releer o, mejor, a *pronunciar* el mundo —como sostendría Freire— a la luz de autores que nos permiten desnaturalizar, problematizar y denunciar lo establecido, lo normalizado e impuesto. En el trabajo sobre tales autores, y de la mano de los maestros fundadores, internalizamos y nos apropiamos de herramientas conceptuales que usamos para deconstruir y construir: en suma, un *habitus* al decir de Bourdieu, un modo de vida.

Ciertamente, como sostienen Noguera-Ramírez y Rubio (2019, p. 11), al GHPP lo reúne un estudiar y no un investigar, pues la investigación es «una estrategia de control del trabajo académico y no representa lo que hemos venido haciendo desde hace cuatro décadas». Se trata de

un estudio como una forma de vida sin fin, sin finalidad, sin meta, y más bien como un camino que se va haciendo y que no está previamente determinado. Sin embargo, para nosotros, además de ser un campo de estudio desarrollado desde el amor al saber y al pensamiento, o incluso como una lucha política, también ha sido un ejercicio de amistad.

No se trató ni se trata de una formación académica e impersonal, sino más bien de una que bien podría recogerse en lo que actualmente consideramos las prácticas de sí, pues ha impactado nuestras vidas y nos ha rodeado de amigos y amigas con quienes hemos sorteado la tarea de vivir y, en ese escenario, preguntar, indagar y buscar acaso un horizonte de veracidad ante la vida. En esta la relación con el conocimiento como mediador de nuestras interacciones que aumenta nuestras vidas, las intensifica y les da un sentido, bien podríamos decir con Spinoza que «es un honor trabar lazos de amistad con gentes que aman sinceramente la verdad, porque nada de cuanto hay en el mundo puede ser amado con más tranquilidad que a tales hombres» (Ep19, citado por Meijide González, 2021). Y es que, como sostiene Meijide González (2021), en lo que se puede interpretar de Spinoza a la luz de la amistad, se trata finalmente de una «ética de la comunicación» que «consiste en reorganizar los reencuentros y componer los vínculos a partir de los cuales aparece una política de la libertad».

En segundo lugar, al hablar de ese «algo» que nutre al grupo, nos encontramos reunidos en torno a una forma de hacer historia que, según Orozco (2017, p. 3), integrante de GHPP en Bogotá, «asume herramientas metodológicas de cuatro campos distintos: la historia epistemológica practicada por Georges Canguilhem, la historia del saber planteada por Michel Foucault, la historia de la pedagogía y de la educación, y las fuentes primarias de la pedagogía». Se trata de una forma de hacer historia en diálogo con trabajos de pensadores e investigadores internacionales, en particular «Paul Veyne, Roger Chartier, Alain Badiou, Robert Castel, Michel de Certeau, Louis Marín, Gastón Bachelard, Marcel Mauss, Émile Benveniste, Pierre Bourdieu, Georges Dumézil, Paul Virilio, Georges Vigarello, Giorgio Agamben, Guille Deleuze, Baruch Spinoza, entre otros», y respecto a «problemas y relaciones difíciles de compilar, por ejemplo, el archivo histórico sobre la escuela pública; el devenir del maestro y de la función docente; la disputa por la instrucción pública; las instituciones de formación de maestros en nuestra cultura; las contingencias de los saberes escolares;

la objetivación de la infancia; el desarrollo de los sistemas educativos; los procesos de modernización social y educativa; el movimiento pedagógico; la escolarización de la sociedad en que vivimos; el campo conceptual y narrativo de la pedagogía; las lógicas de la mundialización de la educación; los efectos de poder del aprender a aprender; la velocidad difusa de lo extraescolar y de la ciudad que educa» (2017, p. 2).

Más allá de los objetos de pensamiento, en esta ocasión ha sido el territorio y las posibilidades de esta pesquisa lo que ha hecho que prestemos atención a los integrantes del GHPP en Medellín. Como es sabido, el GHPP es interuniversitario y hace presencia a nivel nacional, principalmente en Bogotá, Cali y Medellín. Más de una treintena de personas integran el grupo, que en el día a día acumula un enorme volumen de trabajo investigativo materializado en diferentes publicaciones nacionales e internacionales. Resulta difícil abordar toda esta información en esta pesquisa, dado que no se cuenta con los medios indispensables ni con el tiempo suficiente. Nos ha parecido estratégico mirarnos a nosotros mismos en Medellín, pues en esta ciudad se asienta un grupo importante de integrantes que hemos venido aportando al grupo y al campo educativo y pedagógico en Colombia.

Debido a la cantidad de información recopilada (9 libros, 31 capítulos de libro, 25 artículos de revista, 8 artículos en otras publicaciones y 27 artículos de divulgación), decidimos centrar nuestra atención en los últimos cinco años del GHPP Medellín (2017-2023). Circunscribimos nuestro análisis a libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas indexadas y no indexadas. Respecto a estas últimas, nos parece importante destacar la existencia de una cantidad importante de escritos que se han puesto en circulación en revistas de divulgación académica y política distanciadas de las lógicas competitivas que impone el sistema de indexación en Colombia y que se ofrecen como espacios alternativos que cumplen con una función básica, la de posibilitar que el pensamiento se exprese y se difunda más allá de las fronteras académica.

Descripción metodológica

Este análisis da cuenta de un estudio documental, que es también la metodología utilizada. Se llevó a cabo con la ayuda del programa ATLAS.ti, que nos permitió un acercamiento estratégico y ágil al acervo docu-

mental, visibilizando ciertos enunciados, conceptos e ideas que, en una mirada detallada, pudimos reconocer como tendencias analíticas, metodológicas, conceptuales y epistemológicas propias del GHPP Medellín y que dan cuenta de sus modos de investigación, sus aportes conceptuales, sus apuestas teórico-prácticas y sus luchas epistémicas en los últimos cinco años.

Dada la envergadura del archivo, como analistas del documento trabajamos desde la figura del águila y no de la serpiente. El águila mira desde lo alto, dimensionando el paisaje y la amplitud, pero también, con la agudeza de su mirada, prestando atención a los detalles, a lo oculto y entrelazado en las densas tramas discursivas en las que se encuentra inmerso todo documento. Debido a nuestras limitaciones de tiempo y de recursos, tomamos distancia del movimiento de la serpiente, lenta y asentada en el suelo más profundo, y asumimos así que habrá varios detalles que se nos escapan y otros que apenas podremos nombrar. Estos últimos hacen parte de un camino que con esta indagación intentamos abrir y bosquejar.

En un primer momento, solicitamos a los integrantes del GHPP Medellín el envío de los documentos, sus publicaciones en el formato libro, capítulo de libro, artículo publicado en revista científica o, incluso, en revista de divulgación. A esta última publicación se le dio mucha importancia y fue objeto de debate, pues consideramos que en la actualidad hay pocas revistas que cumplan con aquello de la indexación, requisito que normalmente responde a lógicas administrativas y normativas, a tiempos extenuantes y procesos de largo aliento que muchas veces desmotivan la escritura y le restan actualidad a la publicación o intención reflexiva. Así las cosas, vimos en estas publicaciones un potencial distinto, que opera en una suerte de fuga al sistema y responde a un interés político y pedagógico realmente valioso. En un segundo momento organizamos la documentación recogida e iniciamos, con el recurso del programa ATLAS.ti, el ejercicio de lectura analítica, muy atentos a una comprensión particular del análisis o la lectura temática, que en la investigación cualitativa suele nombrarse categorización y que, para nosotros como GHPP, es distinta.

El análisis se desarrolló en tres momentos: primero se subió el material al ATLAS.ti y se organizaron grupos de documentos clasificados en libros, capítulos de libro, artículos de revista y artículos de divulgación de los últimos cinco años —sin embargo, es importante anotar que se incluyeron algunos textos anteriores por su importancia capital en los desa-

rollos posteriores del trabajo del grupo—; luego se crearon códigos que se nombraron como aportes a la educación, tendencias conceptuales y/o temáticas, tendencias metodológicas y tendencias epistemológicas; finalmente, se desarrolló el análisis en una perspectiva que podríamos llamar relacional en el sentido de que toma las distintas vertientes que aparecen en la producción del grupo de los últimos cinco años para mostrar desde ahí las líneas de mayor fuerza que el grupo ha desarrollado durante este lustro e incluso en la última década.

Hallazgos, interpretaciones y discusiones

Es importante anunciar con anterioridad que el trabajo del grupo GHPP ha estado soportado por nociones fundamentales como las de archivo, concepto, discurso y acontecimiento. Según lo muestra el archivo consultado, estos conceptos continúan estructurando gran parte del trabajo investigativo del grupo y representan una matriz de análisis que lo caracteriza en el orden conceptual y metodológico. Así las cosas, resulta necesario explicitar qué entendemos por ellos y cómo operan.

El concepto de archivo recoge el sentido histórico en la perspectiva arqueo-genealógica del documento; usamos los conceptos como caja de herramientas, es decir, estos funcionan en el sentido metodológico y en el sentido conceptual propiamente dicho, y son los que nos permiten pensar y problematizar realidades que se han naturalizado en la pedagogía y en la educación. La noción de discurso resulta fundamental para entender el principio de que en todo discurso acontece una práctica y de que esta se configura a partir del discurso que la sostiene, si bien no la determina. En esta perspectiva el documento adquiere para el grupo un lugar importante en tanto es en él donde se despliega el sentido de una memoria histórica sobre la cual es necesario mirar su emergencia en las relaciones de saber-poder.

La pregunta: un horizonte de indagación como ethos formativo

Consideramos relevante dimensionar el lugar de la pregunta en esta investigación. La pregunta, lo que preguntamos, eso que surge de aquello que llama nuestra atención y nos incomoda, nos problematiza, nos pro-

duce rechazo o simple curiosidad, constituye un núcleo identitario a partir del cual ha devenido el GHPP Medellín. Bien podríamos afirmar que más que conceptos, conclusiones o premisas académicas, epistemológicas y políticas, hemos tenido preguntas, y que en ellas hemos dado forma a nuestro *ethos* formativo, a nuestro ser analítico y estético. En la pregunta y por ella, muchos de nosotros hemos configurado marcos de pensamiento a partir de los cuales gestamos particulares formas de pensar y de leer nuestros objetos de pesquisa e incluso a nosotros mismos. Tal vez una manera más potente de saber quiénes somos es saber quiénes hemos sido y, en esta perspectiva, saber qué preguntas nos han definido.

Hay ciertas preguntas que caracterizan el horizonte analítico del GHPP en Medellín. Éstas no operan como conceptos o estructuras argumentativas a través de las cuales se significa, delimita o comprende un objeto, una práctica o una situación, sino que son más bien lugares en los que el grupo se reúne y centra su atención, un aire particular que se respira y en el cual sus integrantes se ven reconocidos. Se trata de un abanico de inquietudes al que recurre constantemente el grupo; por ejemplo, y sin que pueda ser de otra manera, la educación, la formación, la escuela o las instituciones educativas, la experiencia, el maestro, las nociones de niño, niña e infancia.

Según lo indica el programa ATLAS.ti, en el archivo consultado la formación es la etiqueta más referenciada después de la palabra educación. En la mayoría de los casos se trata más bien de un interrogante, unas veces referido a lo que sucede en las instituciones educativas, es decir, a lo que pasa con los sujetos al interior de ellas o a cómo son pensados e ideados estos sujetos, y otras veces referido a aquello que deja ver el archivo respecto al devenir de los discursos y conceptos, es decir, como pregunta por las formaciones discursivas. Destaca la inquietud por las políticas como ley, como directriz jurídica y estatal, y, finalmente, la referencia a la formación como historia, como experiencia, como tradición.

De forma general y en el caso específico de Medellín, el GHPP asume la investigación como un acto de pensamiento crítico y político que se vale de herramientas conceptuales para analizar, problematizar y cuestionar formas en las que deviene la realidad, lo establecido y muchas veces naturalizado, al igual que aquellos indicios de realidad que no tuvieron la fuerza para imponerse y que, sin embargo, representan variables que se jugaron en un tiempo histórico posibilitando otras realidades, otros modos del devenir histórico.

Tanto en la trayectoria del GHPP Medellín como a nivel nacional hay desarrollos teóricos que a modo de conceptos se han establecido principalmente como lentes estratégicos a través de los cuales el grupo lee, analiza, cuestiona y delimita sus objetos de investigación. Al mismo tiempo, estos conceptos han venido definiendo un *ethos*, algo sin lo cual es difícil hablar del grupo. Se trata en principio de ideas, conceptos y ontologías —al modo de Foucault— que revisten a sus integrantes de una particular manera de encarar la vida investigativa. De este modo, conceptos como saber, poder, práctica, sujeto, discurso, dispositivo, escolarización, historia, maestro y escuela, entre otros, constituyen enclaves analíticas de enorme peso en la tradición del colectivo.

Sin embargo, con el paso de los años y en manos de nuevos integrantes, estos y otros conceptos se han diversificado dando lugar a nuevas preguntas y objetos de investigación. Así, han ido ganando terreno otras ontologías o posicionamientos ontológicos —Deleuze, Spinoza, Bourdieu, Gramsci, Fernando González— y otros conceptos o desarrollos teóricos; por ejemplo, los de campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP), práctica pedagógica, personajes formación, encuentros, identidad magisterial, maestros memorables, prácticas de subjetivación, prácticas de sí, prácticas de singularización. Nos parece importante visibilizar y analizar algunos de estos conceptos, toda vez que definen mucho de lo que somos y de lo que estamos siendo.

Tendencias conceptuales

Cuando hablamos de tendencias conceptuales no nos referimos esencialmente a categorías, sino a aquellos conceptos que el grupo ha puesto a circular y que tienen una intención práctica en el sentido de transformar la mirada que se ha tenido hasta cierto momento histórico sobre el maestro, la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, la infancia, la formación y la historia, entre otros. Los conceptos nos sirven como herramientas teóricas para deconstruir lo que se ha naturalizado y poner en evidencia el origen rastrero de la verdad sobre la escuela, el maestro, la pedagogía, la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Una historia para pensar el presente

Una de las tendencias conceptuales más importantes en el grupo ha sido el concepto de historia. Incluso podríamos señalar que el origen del grupo está en el momento en el que la profesora Zuluaga descubre que lo importante para poder entender los problemas de la pedagogía es historiar las prácticas, es decir, pensarlas históricamente y así poder entender que la pedagogía, la enseñanza, el maestro y la escuela son un problema histórico.

Llamar algo histórico significa que allí se produce una verdad más allá de cualquier esencia, pues la historia está llena de discontinuidades, de orígenes rastreros, de tensiones, de luchas. Como herramienta conceptual, la historia le permitió al grupo desesencializar el maestro, la escuela, la enseñanza y la pedagogía misma, y mostrar cómo lo que se han dado son transformaciones, acontecimientos que muestran ese campo de luchas y tensiones que ha sido la pedagogía en Colombia. La historia se comprende como una herramienta conceptual (metodológica y analítica) que hace posible revisar en el pasado los rasgos constitutivos de instituciones, sujetos, discursos y prácticas que han caracterizado a una época, que dan sentido a significados actuales (Echeverri & Zambrano, 2013). E igualmente es una herramienta conceptual al integrarse con un enfoque de análisis denominado arqueológico-genealógico (Álvarez Gallego, 2010).

Como herramienta analítica, la historia nos permite desarrollar un camino que estimamos diferente en el sentido de que los problemas de la pedagogía, antes abordados desde una perspectiva lineal y causal, ahora son tratados a partir de las relaciones de saber-poder. Esto implica mostrar cómo la pedagogía no es simplemente una herramienta de transmisión de saber, sino un lugar de batalla que en su historicidad nos permite ver, por ejemplo, cómo el oficio del maestro se ha modificado para pasar de ser un modelo a seguir a ser un guía y un orientador de los aprendizajes.

La historia como herramienta conceptual se desliga de las grandes continuidades, e intenta a través del establecimiento de rupturas, acontecimientos y discontinuidades, describir maneras de hacer, tránsitos para llegar a distintos momentos, formas de construcción y materialización de unos saberes particulares [...]. Aquí la historia se convierte en instrumento para encontrar puntos de quiebre, irrupciones y conexiones en y alrededor de los programas de formación. Un aná-

lisis histórico con una perspectiva de ‘historia del presente’ y un enfoque arqueológico-genealógico busca describir problemáticas del presente a partir de una revisión del pasado (Fazio, 2010), una crítica a las epistemologías tradicionales (Álvarez, 2014), y una mirada a eso Otro que no eran estructuras determinantes de las relaciones (Lorena Rave, 2018, pp. 648-649).

En suma, en esa perspectiva heredada de Nietzsche y de Foucault, para el GHPP la historia intenta comprender lo que nos pasa haciendo una lectura problematizadora de lo que nos ha pasado, con el fin de entender qué estamos siendo en el presente. Esta herramienta conceptual le ha permitido el grupo proponer otras maneras de ver la pedagogía, el maestro, la enseñanza, la escuela y el aprendizaje.

Durante el último lustro, el grupo ha venido desarrollando investigaciones con este enfoque alrededor de la historia del aprendizaje (Barragán Castrillón, 2022), de la infancia (Aguilar, 2023), de la subjetividad del maestro (Zambrano, Barragán, Ossa, 2020) y de la formación, y de la ruralidad (Cadavid, 2020). Estos trabajos han perfilado esa forma de hacer historia y que constituye una tendencia conceptual tanto en lo metodológico como en lo teórico.

Del campo conceptual al campo narrativo

La idea de campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP) merece un apartado especial pues ha tenido un lugar relevante en los debates referidos a la pedagogía y, particularmente en Medellín, al modo como puede entenderse. Es el profesor Jesús Alberto Echeverri quien desde hace varios años ha venido pensando y conceptualizando esta idea —con un momento destacado de elaboración en su tesis doctoral (2009)—, trabajando en ella día a día, experimentando, interrogándola, sometiéndola a diversos desafíos epistemológicos y prácticos que, como laboratorios de pensamiento, han permitido que la idea muestre su valor. Se trata de un concepto a partir del cual la pedagogía se lee a sí misma por encima de las fronteras disciplinares, científicas o conceptuales, pero sin abandonarlas en este proceso, sino, antes bien, constituyéndose, puesto que es un concepto inmanente al devenir del acto educativo y la reflexión sobre él. En palabras de Quiceno (2015, p. 123), «el concepto no es reflexivo; es, por el contrario, inmanente a las cosas problematizadas».

Para Quiceno, se trata de un método, un enfoque, una herramienta conceptual. Nosotros sostendremos que, a su vez, es una estrategia pedagógica, política, estética y ética, puesto que singulariza las maneras en que se ha pensado la educación y la pedagogía en sí. Afirmamos su carácter político, estético y ético en la medida en que dimensiona, problematiza y visibiliza la experiencia, la vida o, para mejor decirlo, la cotidianidad de quienes integran e interaccionan al interior del campo educativo, yendo más allá de las limitaciones disciplinarias y profesionales, involucrando historias de vida, narrativas y experiencias de enorme importancia.

Al respecto, Echeverri define el CCNP como

...una espacialidad no coartada por una normatividad jurídica, en lucha entre agrupamientos intelectuales e investigativos. Ese campo no se puede asemejar al espacio que circunda la relación entre el maestro y el alumno y que comúnmente se denomina aula, aunque no sobra advertir que nunca la descarta. Tampoco se puede asemejar el campo al espacio que constituye el patio de recreo, ni mucho menos el espacio físico que configura la sala de profesores. Digamos que el espacio que recorre y el recorrido por el campo carecen de porterías y ventanas, para indicarnos que en su constitución no hay oposición entre el adentro y el afuera, sino tensiones que generan discontinuidades y vacíos [...] este campo no está definido *a priori*, se engendra y existe en el juego de relaciones de fuerzas que lo envuelven. Posee dos atributos, plural y abierto [...] un campo conceptual y narrativo admite la coexistencia de tendencias, escuelas y corrientes de pensamiento opuestas, su lema es “todo juega”, en contraposición al lema “todo vale”. El campo es conceptual, pero en ningún momento excluye las luchas por el poder, ya sea en el saber o en lo social. Aún más, él se confunde con la ciudad y no pierde su singularidad, se entrelaza con lo virtual y no pierde su materialidad, y se funda con los relatos sin perder su producción conceptual y sin privarse de ella (2009, citado en Echeverri, 2015, p. 253).

Aquí encontramos una tendencia que va a ser fundamental para el grupo: entender la relación teoría-práctica en el ámbito de las nociones de lo narrativo y lo conceptual. Su importancia se debe, sobre todo, al hecho de que ha habido una crítica al grupo según la cual este ha perdido de vista la «escuela vivida» por los maestros y ha abundado en el ejercicio de conceptualizar algunos problemas de la pedagogía y la educación, tales como el maestro, la escuela, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía y la educación.

En este punto, Echeverri aventura un camino que logra articular lo conceptual y lo narrativo. Bastaría leer con atención las Cartas a Clotilde (2004), en las que bellamente se muestra cómo en una maestra encarnada los conceptos adquieren vida en la escuela a través de los rostros magisteriales y del paisaje que va configurando una forma de vida. Por esta transitan lo conceptual y lo narrativo a manera de una amalgama que la modernidad intentó disociar, pero que, en Clotilde, adquiere rostrosidad.

Los rostros magisteriales se expresan como dispositivo formativo comprensivo (DFC) o como campo conceptual de la pedagogía (CCP), según las coordenadas en que entren a jugar: cuando se trata de luchas del poder como soberanía, entra el CCP, y cuando se trata de las luchas del saber-poder, entran los DFC, sin descartar, en determinadas coyunturas, su combinación. Estos dos conceptos se entienden como catalizadores de las tensiones del maestro con los investigadores, la sociedad, el Estado, la cultura y la ciencia (Echeverri, 2004, p. 5).

Lo que hace Echeverri es darles rostro a los maestros y describir cómo los conceptos se encarnan, es decir, tienen personajes, paisajes y vida, en lugar de constituir simplemente una elaboración abstracta de lo real.

No podemos dejar de destacar el valor que Echeverri concede al relato, la narrativa, pues es lo que permite al sujeto emerger en su sujeción, resistir y singularizarse respecto al discurso que lo encauza, doblega y normatiza. Es a partir del relato que el sujeto se narra a sí mismo y vitaliza su *conatus* potenciando su devenir, que, en este caso, es el de maestro o maestra, aquel hacedor de cultura, intelectual y productor de saber pedagógico realmente libertario. Al respecto comenta el maestro:

... la idea de campo me aproxima a aquello que no es pedagogía; en otras palabras, me ubica en las fronteras con las ciencias y las disciplinas. El campo sitúa los cuestionamientos a la pedagogía en el mundo del concepto; ahí la activación de las tensiones entre maestros e investigadores que operan lentamente, y somete al maestro a formaciones de larga duración bajo la dirección de los investigadores. Las expediciones pedagógicas y las historias de vida de los maestros nos abren a una experiencia espacial que no está atada al plano del tablero ni a las cuatro paredes del aula; en ella, maestros e investigadores se anudan en torno a relatos y metáforas. Esta función me llevó a pensar en la función estratégica del relato en la relación maestro-investigador, en la medida en que los juegos que se dan entre ambos se nivelan en determinadas circunstancias y permiten que el maestro se convierta en vocero de sí mismo (2015, pp. 162-163).

En la idea de narración, de relato, el GHPP vuelve al sujeto e instala una preocupación por el lugar de este respecto al discurso o, como diríamos en términos sociológicos, la estructura¹³. Creemos que Echeverri, y por supuesto en un constante diálogo con la obra de la maestra Olga Lucía Zuluaga, ha legado un camino abonado y potente, en el que los investigadores han anclado sus pensamientos. Para muchos integrantes del GHPP Medellín, la idea de CCNP es un terreno común de análisis y conceptualización en sus trabajos de investigación y publicaciones, así como en los espacios de formación a nivel de pregrado y posgrado y, en general, en sus apuestas académicas y políticas.

Esta vuelta a la pregunta por el sujeto inmerso en el relato, produciéndose a través de él, este giro al interior del GHPP ha estado desde el principio, pues es por el sujeto maestro que el grupo indagó en la historia. Sin embargo, es justo reconocer que en los tiempos recientes algunos integrantes del colectivo han prestado una especial atención a ejercicios de resistencia y singularización donde la subjetividad, como la producción de modos de vida otros. Es decir, además de la descripción o visibilización de dispositivos, saberes, instituciones y discursos que encauzan y normalizan a los individuos, cada vez, como se viene mostrando, es más notable una preocupación por el cómo de dicha resistencia. Al respecto, refiriéndose al relato, comenta el profesor Bernardo Barragán:

... el relato como forma múltiple para que el maestro se invente a sí mismo. Este relato quiere privilegiar el ámbito estético como manifestación singular de formas, colores, metáforas, sonidos que el maestro produce para actuar deliberadamente sobre sí y le permite inventarse como una forma “otra” fluida y no continua. Queremos darle al relato esa condición de dispositivo de ficción, que produce realidad y que permite incluso actuar sobre la realidad producida en un continuo fluir (2019, p. 154).

13. Comenta el profesor Vargas Guillén acerca del lugar de la narración en el GHPP: «La narración entra como una variable que renueva paradigmáticamente no solo los aspectos metodológicos y procedimentales; cambia las relaciones jerárquicas entre las nociones. Ellas pasan del plano de la exterioridad, relaciones de poder que se comportan como líneas de fuerza que se entrecruzan, a un plano de interioridad [...] en el que hay una potencia del sí mismo que se orienta por la clásica expresión “práctica de sí” [...]. Un ser del lenguaje que no solo describe, sino que igualmente interpreta; y cuando es necesario, explica, expone. Pero, sobre todo, problematiza. Es el poder del habla vuelta discurso, acontecimiento en el lenguaje, expresión de sí ante los otros, con los otros, para los otros» (citado en Echeverri, 2015, pp. 18-19).

Como se ha venido mostrando, en la idea del relato el GHPP Medellín ha abierto un sendero de pensamiento e investigación donde otros conceptos también han venido ganando terreno. Se trata de desarrollos teóricos y conceptuales a partir de los cuales algunos integrantes del colectivo responden a preguntas surgidas a partir de objetos de indagación o situaciones de la historia presente. Destaca del GHPP Medellín un enfoque en las prácticas de sí¹⁴, entendidas como aquellas formas de modificación en perspectiva ética, política y estética. Este enfoque ha sido adoptado por algunos integrantes que las han discutido y problematizado, y que han visibilizado un horizonte en torno a ellas, como los ejercicios espirituales, las prácticas reflexivas y la identidad magisterial, entre otros.

Es notable un giro hacia el sujeto, una pregunta por las formas de resistencia que este encarna, como individuo o colectividad y multitud (Ossa, Molina & Morales, 2022). En el momento, una gran parte de estos investigadores trabaja en una investigación titulada *Historia presente de la docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín*, que hemos denominado «pedagogías de sí». Esta investigación ha sido aprobada por el CODI y ha dejado varias publicaciones¹⁵. Los profesores Arley Fabio Ossa, Bernardo Barragán e Ivannsan Zambrano se piensan en un horizonte que da cuenta de

...una singularidad que se expresa estéticamente a través de acontecimientos otros, distintos, que ponen en entredicho las formas duras y hegemónicas de la docencia como decir verdad social y que no se leen necesariamente en las formas institucionales, normativas, legales (...) prácticas “otras” de carácter estético

14. Es importante señalar que el profesor Javier Sáenz Obregón también ha desarrollado un trabajo en esta perspectiva en la Universidad Nacional de Colombia.

15. Barragán, B. (2020). *Pedagogías de sí: la invención del maestro*. En C. E. Noguera et al. *Genealogías de la pedagogía* (2.ª ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ossa, A., García, J. & Parada, N. (2022). Prácticas de sí en el programa de la Escuela de Formación de Actores. *Pequeño Teatro. Praxis & Saber*, 13(34). <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13977>.

Vásquez, L., Barragán, B. & Ossa, A. (2019). *Historia presente de la docencia: práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín*. Ponencia presentada en el IV Seminario Internacional Pensar de Otro modo. Bogotá.

Zambrano, I., Barragán, B. & Ossa, A. (2020). Spinoza «en medio» de Deleuze. Sobre la identidad magisterial y el cuidado de sí. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía de la Educación*, 5(1), 1-17. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3320>

y performativo que aparecen en la forma escuela como acontecimiento y que tienen como característica fundamental la movilidad y la liquidez” (Barragán, 2019, 154).

Se han abordado las prácticas de sí como una inquietud respecto a acontecimientos que desafían lo establecido y que traen consigo un decir o un hacer que deja ver formas de resistencia. No solamente se trata de dimensionar, visibilizar y analizar dichas prácticas; también destaca una apuesta epistemológica que busca situar o resituar este horizonte de pensamiento en la arena de lo público, intentando que esta apuesta tenga un lugar de relevancia en los contenidos formativos y los ejes misionales de los programas de formación. Con este propósito se han llevado a cabo debates en torno al significado de dichas prácticas (Ossa, A., García, J. & Parada, N., 2022), sus formas de emergencia, su relación con otras formas de resistencia y, sobre todo, otros conceptos y teorías, e incluso se organizó un evento donde esta apuesta contó con una mesa en la que se presentaron varias ponencias¹⁶.

Entre las publicaciones que consideramos necesario destacar se encuentra el trabajo del profesor Echeverri dedicado a Fernando González, donde bajo la idea de personaje formación¹⁷ el autor sostiene que

... a través de la obra de Fernando González es posible hacer un seguimiento a los efectos formativos de la pedagogía católica sobre los cuerpos y las almas en la primera mitad del siglo XX. Hay que destacar que González se toma a sí mismo como objeto y sujeto de esta indagación, su cuerpo es el escandio donde se expresan las afecciones de la pedagogía católica como prácticas de formación moral y, de otro lado, aparecen algunos trazos de las prácticas místicas orientales y precolombinas, como se da en la iniciación que González recibe de chamanes indígenas en las selvas venezolanas. Estas huellas o marcas reconstruidas a partir del papel que en su obra desempeñan los personajes formación, en cuya construcción encontramos la crítica de González a las concepciones de sociedad, hombre, mundo, lenguaje y religión (Echeverri J. A., 2016).

16. Se trata del seminario titulado «Educación y territorios: perspectivas de formación», celebrado el 19 de mayo de 2023 en la sede de El Carmen de Viboral de la Universidad de Antioquia.

17. Para Echeverri, se trata de un maestro que «escapa a la programación y crea en la fuga nuevos conceptos y experiencias [...] no se deja atrapar por el poder ni cooptar por el estado» (2016, p. 20).

También el profesor Ivannsan Zambrano dedica un artículo al escritor de «otra parte», titulado «El joven Fernando González y la osadía de construirse a sí mismo» (2023), publicado en la *Revista Educación y Cultura*. En él, bajo la idea de los ejercicios espirituales tomada de Pierre Hadot (2006), se muestra cómo en sus años de juventud, Fernando González se construye a sí mismo en un ejercicio de resistencia y singularización. En esta línea, y teniendo como precedente un texto escrito y publicado por Zambrano junto con los profesores Barragán y Ossa (2020), titulado «Spinoza “en medio” de Deleuze. Sobre la identidad magisterial y el cuidado de sí», destaca el texto «Maestros memorables en las vidas de los maestros en formación de la UdeA. Homenaje a Jesús Alberto Echeverri», en el que se reafirma la inquietud por las formas de resistencia encarnadas en individuos, en este caso en maestros memorables, y se muestra un gesto ético y estético de agradecimiento al maestro Jesús Alberto Echeverri.

Las prácticas de sí constituyen una de las tendencias conceptuales — denominación que hemos preferido a la de tendencias categoriales, un poco por la perspectiva metodológica que el grupo ha desarrollado durante más de cuarenta años de investigación— que han intentado responder al problema relacionado con la posibilidad de analizar la práctica pedagógica como una práctica de sí. Por este tipo de prácticas se entienden aquellas maneras que transforman al maestro en virtud de una relación consigo mismo y que, pensadas más allá de los ámbitos epistémicos, procuran mostrar cómo el sujeto maestro se modifica a partir de formas singulares otras que resisten las formas objetivas hechas paradigmáticas institucionalmente a través de una serie de dispositivos de control y regulación.

Práctica pedagógica y reflexiva

La práctica pedagógica ha sido una de las tendencias conceptuales y que el grupo ha trabajado y desarrollado durante más de cuatro décadas. Para el marco de este trabajo de investigación aparece ligada a aspectos relacionados con nuevas perspectivas que intentan plantear qué lugar ha tomado en el presente y cómo aparece el maestro en ese lugar como sujeto de esa práctica, especialmente en el horizonte de formas que instrumentalizan la práctica y a su sujeto en la vía de la eficiencia y la eficacia, reduciéndola

a una perspectiva laboral e invisibilizando lo que significa la profesión del maestro.

En esta perspectiva el trabajo que viene realizando la profesora Rosa María Bolívar¹⁸ en torno a la práctica pedagógica o reflexiva resulta importante en tanto ha problematizado cómo en los últimos años este concepto ha venido tomando fuerza como un indicador de la calidad educativa cada vez más hegemónico que se impone como una suerte de paradigma en la formación de maestros y uno de cuyos ejes más tensionantes es la relación entre teoría y práctica y el problema de la calidad. Sugiere, en todo caso, un nuevo «deber ser» del maestro por el cual, según comenta la investigadora,

pasamos de la invisibilización de la práctica en los programas de formación y de ubicarla al final de la formación, como último requisito para obtener el título, a un protagonismo que ha encendido los debates en los últimos años en nuestro país al ubicarla como la tercera parte de un programa de formación de maestros (2019, p. 147).

La profesora Bolívar indaga en este nuevo horizonte por la idea de maestro, de práctica pedagógica o reflexiva, situando su análisis en una desnaturalización de ese «deber ser»¹⁹ y develando en él un trasfondo capitalista y desarrollista. Al mismo tiempo alumbrá nuevas perspectivas que han permitido pensar nuevas prácticas —por ejemplo, las prácticas de sí— en una vía distinta a la que se ha venido estableciendo. Esta

18. Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22.

Bolívar, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), 104–132. Mendoza (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Bolívar, R. (2021). Experiencia, reflexión y profesionalización: el doble juego del enfoque de la práctica reflexiva en la formación de maestros. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 222-246. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.222-246>

19. Comenta la profesora Bolívar: «Los trabajos que hemos presentado en este estado del arte asumen posturas metodológicas diversas; no obstante, los enfoques teóricos y conceptuales no varían tanto como los metodológicos. Casi todos toman como referentes los trabajos de Dewey, Schön y Perrenoud; asumen la práctica reflexiva como el deber ser del maestro y por ende esencial en su proceso de formación. De esta manera, las investigaciones están más orientadas a evaluar cómo se ha implementado este modelo o a desarrollar y probar estrategias para poner en funcionamiento sus postulados» (2019, p. 16).

reflexión en torno a la práctica pedagógica o reflexiva muestra de qué manera los integrantes del GHPP Medellín asumen una visión crítica y problematizadora respecto al presente de la educación, la escuela y el maestro, disponiendo así de una mirada distinta que se alimenta del *ethos* grupal y que asume la tarea de indagar y advertir aspectos relevantes en el devenir de la realidad educativa, social y política.

Varios aspectos recogen el ámbito de la práctica pedagógica en el presente del grupo y en el horizonte de la noción propuesta por la profesora Zuluaga en el sentido de ver en la práctica un sentido dialéctico que relaciona de ida y vuelta la teoría (la tradición pedagógica) y la práctica (el ejercicio del maestro o de quienes enseñan o forman). Se genera así un campo de problematización alrededor de la práctica de los maestros y maestras que la movilice hacia un lugar de reflexión y de ejercicio transformativo de los tres órdenes que las investigaciones del grupo han desarrollado: el saber (la pedagogía y la educación), las instituciones (la forma escuela) y el sujeto (el maestro).

Memoria y territorio

Pensar y problematizar la relación entre la memoria y el territorio siempre ha sido una preocupación para el GHPP. De hecho, el antecedente aparece con el trabajo titulado *Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico* (Zuluaga & Marin Díaz, Dora Liliam, 2006). Este marca los elementos de reflexión que se han retomado a lo largo de la última década para pensar la memoria y el territorio en una perspectiva más actual. Tal actualidad implica orientarse según lo que significa la formación y la construcción de memoria en el territorio desde la escuela en la perspectiva de acontecimientos tan importantes como el acuerdo de paz y las dinámicas sociales que lo han venido definiendo en el último lustro.

En esta línea de un interés por el territorio y las formas en que es habitado, construido y pensado, cabe destacar el trabajo del profesor Bernardo Barragán en la *Revista Digital Educación y Territorios* (2022-1, 2022-2, 2023-1, 2023-2), en el que ese individuo es analizado desde lo local o, mejor dicho, al decir de Freire (2005), desde la situación concreta en que se posicionan y viven los oprimidos, y en el que se busca entender esas formas de lucha o contraconductas para cimentar nichos de reflexión que

resultan traducidos en programas formativos, de investigación y pensamiento.

Nos permitimos retomar la editorial del número 2 del segundo volumen de la *Revista Digital Educación y Territorios* del profesor Barragán (2023), en tanto constituye un dispositivo de reflexión crítica alrededor de este eje conceptual del GHPP.

En el presente la educación está asociada, en primer lugar, a aquellos procesos oficiales y privados del orden formal o de formación para el trabajo y el desarrollo humano que pasan por las instituciones educativas de la educación básica, media y superior, y que tienen como propósito el aprendizaje y el desarrollo de algunas competencias que van desde lo cognitivo hasta lo emocional, y, en segundo lugar, a una estrategia de conducción de la vida de los sujetos hacia formas individualizantes y marcadas por la búsqueda de la eficiencia y la eficacia con un gran acento neoliberal.

Tanto el acento puesto en el aprendizaje como el puesto en la eficiencia y la eficacia instrumentalizan la formación entendida como acto educativo, sobre todo porque estas formas tienen un requerimiento que atenta contra la pluralidad en la formación y la posibilidad de su contextualización. Se trata de la estandarización tanto de los aprendizajes como de la vida misma.

Esa forma estandarizada se ha ido extendiendo en los territorios, entendidos como formas culturales, sociales y políticas singulares. En ellos, la estrategia que se replica no permite mirarlos en su pluralidad ni tampoco en su diversidad y menos aún en su contexto.

Es importante reconocer que la pluralidad se refiere a la existencia de varias opciones o alternativas en un determinado contexto. Por ejemplo, en una elección democrática, la pluralidad se manifiesta en la presencia de varios partidos políticos que compiten por el voto de los ciudadanos, lo cual implica una cierta variedad de opciones que pueden ser elegidas.

Por su parte, la diversidad se refiere a la existencia de diferencias entre distintos elementos o individuos. En este caso, no se trata de opciones elegibles, sino de características o rasgos que hacen que cada elemento o individuo sea único. La diversidad puede manifestarse en aspectos como la raza, la religión, la cultura o la orientación sexual.

En los territorios tanto la pluralidad como la diversidad contextualizadas tienen que ser tomadas en cuenta a la hora de construir un proyecto de formación, en tanto es necesario posibilitar alternativas de elección formativa en el territorio y que se imbriquen en el contexto, es decir, que

respondan con claridad a las problemáticas de este y piensen la formación con el fin de dar cuenta de las características propias de las poblaciones presentes en el territorio.

La formación en los territorios obedecería a algunas características que resulta urgente enunciar. En primer lugar, debe ser una formación para y desde el territorio en el sentido de que reconozca su pluralidad y responda a las problemáticas que esta implica. De ahí que resulte necesario moverse de la periferia al centro en sentido plural, esto es, reconociendo y trabajando para producir múltiples opciones que involucren a todos. En el sentido que acabamos de señalar, si se reducen las opciones, se constriñe la posibilidad de cualquier proyecto cultural, social, educativo y político, con el resultado de que este termine cooptado por las formas hegemónicas que hoy imperan como, por ejemplo, el mercado.

En segundo lugar, la formación debe tener en cuenta la realidad de los territorios para que cualquier proyecto formativo reconozca los problemas y potencialidades de estos. Esto quiere decir que, en principio, los saberes se reconocen prácticos y transformadores en el territorio e incluso como formas dialécticas que a la vez que producen realidad son producidas por esta. Y aquí aparecen algunas implicaciones especialmente en el sentido de que la formación no es un ejercicio de modelación de la subjetividad a imagen y semejanza de las formas objetivas producidas por las instituciones, los saberes y las prácticas, sino una manera singular en la que los territorios se reconocen en los sujetos que los habitan y los sujetos por su parte, reconocen el valor de habitar el territorio, cuestión que a su vez permite un ejercicio.

Estas implicaciones van desde la posibilidad de la producción de una subjetividad resiliente y solidaria con el territorio hasta la construcción de una comunidad allende los imperativos del mercado y los estándares del orden social, cultural y educativo. La comunidad resulta fundamental a la hora de construir tejido y apropiación social del conocimiento. Pensar el territorio desde lo comunitario tiene consecuencias importantes para su función social, cultural, política y, por supuesto, formativa, en tanto se trata ahora de poner el énfasis en los contextos comunitarios y no en los sujetos. Para estos, esto implica liberarlos de las cargas propias que el neoliberalismo les ha puesto como condición de su desarrollo e incluso de su formación, dejada a la individualidad crasa de cada quien y a sus propias capacidades, habilidades o competencias —como se las llama hoy en educación—. Para lo comunitario, implica permitirle, en tanto

dispositivo molecular, adquirir la fuerza suficiente para que el territorio se transforme a partir de formas que superan al sujeto como agente de transformación.

La integración de lo territorial en lo comunitario tendría que esforzarse en reconocer el valor de lo plural y la diferencia, ofreciendo en primer lugar alternativas y opciones, e incluso produciéndolas a partir del reconocimiento de lo local y de lo contextual en el sentido propuesto por Esposito (2003). Esto significa que la comunidad no se refiere a una propiedad o a una plenitud o un absoluto construido mediante la negación de aquello que se le enfrenta; tampoco es un «territorio» en su sentido restringido de una forma geográfica básica que se deba defender y separar de lo que no sea parte suya. Es, más bien, un vacío, una deuda, un porvenir, una posibilidad, un don en relación con los demás que nos lleva de nuevo a nuestra alteridad constitutiva e igualmente a nosotros mismos.

En suma, lo comunitario como posibilidad y como don exige entender igualmente la formación como posibilidad, es decir, como aquel proyecto que siempre tiene que provocarse a sí mismo en el sentido de una realidad que, en lo fundamental, es performativa, es decir, que tiene que deconstruirse como forma de construcción perpetua a partir de la responsabilidad que esta sugiere. Por esta razón nos negamos a aceptar la formación en el territorio como un ejercicio de producción objetiva que desplaza a la comunidad a través de los estándares y de las formas hegemónicas. De ahí que la educación como proyecto formativo tenga como requerimiento la vida y su politización, entendida como la responsabilidad para hacerse cargo.

En suma, los desarrollos del GHPP alrededor de esta tendencia conceptual recogen una necesidad de pensar los problemas de la formación, la escuela, el maestro y la pedagogía en los territorios a partir de la construcción de memoria, y establecen los alcances de este concepto al pensar las contribuciones políticas de proponer la relectura y constitución de nuevas formas de narrar lo que hemos llamado la memoria activa del saber pedagógico.

La infancia

La infancia se ha constituido en uno de los horizontes analíticos predilectos del GHPP. Gran parte de los investigadores e investigadoras han

realizado indagaciones en torno a ella (Aguilar, 2020; Mendoza & Barragán, 2022; Zambrano, 2018). Se han dirigido tesis de grado, maestría y doctorado teniendo esta categoría como eje nuclear respecto a situaciones problema, objetos de estudio y preguntas. Destaca el trabajo de investigación de la profesora Diana Aguilar, quien, en su tesis de doctorado titulada *Gobierno de la infancia: desarrollo y neoliberalismo en Colombia* (2023) y recientemente publicada (Aguilar, 2023), interpela ciertas lecturas dicotómicas en torno a la categoría de infancia y propone una mirada analítica diferente, permitiendo comprensiones de esta que escapan a los callejones sin salida en los que ha terminado.

Según el profesor Alexander Yarza, la investigadora brinda al GHPP y al campo de la infancia, entre otras perspectivas, una mirada analítica que busca ir más allá de los «problemas relacionados con el cumplimiento, la aplicación o la comprensión» de las políticas y directrices públicas referidas a la primera infancia, las cuales terminan en la denuncia de «una supuesta brecha entre un “hacer” que no alcanza las expectativas y los avances científicos y la planificación política que se sugieren como ideales a ser alcanzados» (2017, p. 666).

En el enfoque que ha propuesto el GHPP y que es retomado por la profesora Aguilar, se trata de «ir hacia el pasado para identificar cómo se han producido unas formas particulares de conducir las conductas de los niños más pequeños, es decir, de dar cuenta del régimen de prácticas que configuró la emergencia de una manera particular de gobernar a la infancia» (2023, p. 131). En esta perspectiva, la profesora Aguilar actualiza de manera crítica y reveladora las maneras en que suelen abordarse las diferentes preguntas en torno a la infancia, fundamentado una lectura que es punto de referencia para otras investigaciones y análisis. Su trabajo ha permitido dimensionar las prácticas discursivas y no discursivas que subyacen a muchas de las tensiones en dicho campo, y entender sus efectos o las lógicas en las cuales se sustentan las políticas y sus programas, y así «visibilizar las exclusiones, estigmatizaciones, dominaciones que constituyen estas formas de gobierno y que acaban siendo eclipsadas por las deslumbrantes consignas legitimadas que en algunas ocasiones terminan convirtiéndose en abstracciones sin rostros y sin materialidad» (2023, p. 31).

Respecto a la infancia, durante la última década el grupo ha desarrollado sus problematizaciones a partir de comprenderla como «la configuración de un dispositivo de gobierno en Colombia que produce unos

modos de subjetivación en dos órdenes: la objetivación (en el orden de los saberes) y la subjetivación como sujeción (en el orden del poder)» (Mendoza & Barragán, 2020, p. 2).

Además, ha planteado que en el presente la manera de existir de la infancia está definida por un gobernar, esto es, no existe en ella nada de natural, no es un objeto inocente hecho para cambiar el mundo y transformarlo en esa naturalidad. Por el contrario, la primera infancia, la infancia misma, es un objeto instrumentalizado por el Estado y por instituciones como la escuela y las agencias internacionales, y producido por saberes como la economía, la psicología y la pedagogía. Se trata de una serie de dispositivos alrededor de todo ese aparato de gobierno que se cierne sobre la infancia.

Los ámbitos de problematización del GHPP

El pensamiento del GHPP Medellín ha ido más allá de los trabajos académicos e investigativos, normalmente circunscritos a las lógicas institucionales. Si bien estas son necesarias ya que responden a la necesidad de la institución en sí y disponen de un recurso para llevar a cabo un trabajo que requiere de esfuerzo y dedicación, los integrantes del grupo han tomado la escritura reflexiva como un arma pedagógica, estética y política, valiéndose de ella para señalar, problematizar y cuestionar, a la vez que para visibilizar posicionamientos argumentados y críticos respecto al presente de la educación, del maestro o la maestra y el país o el mundo. Como se apreciará a continuación, esta escritura es también una forma plural de expresar el mundo, en plataformas clásicas, como el papel o el espacio digital, o menos habituales, como la radio.

Entiéndase esta escritura como un ejercicio narrativo en la línea que señalamos previamente, el cual ha permitido a algunos integrantes del GHPP Medellín alzar una voz fundamentada en narrativas políticas, éticas, democráticas y académicas, comprometidas con el presente y el territorio y, sobre todo, interesadas en los espacios de fuga y resistencia que pueden configurar los sujetos en lo regional, en lo territorial o, al decir de Freire (2005), en la situación concreta en la que se encuentran. En el abanico reflexivo del grupo aparecen nuevos objetos de pensamiento, situaciones, cuerpos y territorios que responden a un interés vital que tiene que ver con un presente hecho cuerpo, donde el cuerpo propio de

quien piensa es el que padece y se ve convocado a expresar, a posicionarse ante el mundo. En este horizonte se trata de expresiones que han captado la atención del grupo en un momento determinado, y que obligan a los integrantes del colectivo a una suerte de reacción estratégica que se vale del ejercicio analítico para contribuir al esclarecimiento, la denuncia y el posicionamiento frente a la situación o la problemática dadas.

En esta perspectiva han ido apareciendo en el GHPP algunas temáticas, problematizaciones y situaciones que han sido tratadas a través de muchas formas más allá de la ortodoxia académica (radio, divulgación, encuentros), y que han constituido reflexiones importantes en el marco de un ejercicio que se pone en lo político como ámbito de actuación.

Por ejemplo, los profesores Barragán y Echeverri, junto con otros investigadores del GHPP a nivel nacional, presentan en un libro titulado *Confinados en las pantallas; la escuela viral* (2020) una reflexión surgida en los tiempos de la pasada pandemia. Barragán dispone de conceptos e ideas estratégicas para leer y situar ese momento en clave del reconocimiento de la crisis como «necesidad de la existencia». Para las instituciones educativas, el maestro y la maestra, esta perspectiva se adopta considerando que es «necesario hacer de la crisis la condición de sus transformaciones y del sujeto que las encarna» (2020, pp. 43, 44), pero tomando distancia de la instrumentalización capitalista de la crisis, que hizo de la escuela y el maestro en los tiempos de pandemia sujetos pasivos y adaptados a un presentismo inoperante. Echeverri, por su parte, en su capítulo del libro titulado «La escuela en silencio» nos lleva a pensar en el silencio de la escuela y acaso de la educación, que también es vacío en tiempo de pandemia, y en unos docentes que no es la primera vez que se enfrentan a este vacío, que lo viven, sino que a veces han sido su causa, pues la normalidad era precisamente ese silencio, esa ausencia en el aula del educando, de su voz y sus gestos. Pero también nos sugiere el silencio como invitación, como oportunidad para reinventarnos en el lazo pedagógico, configurando otra forma de educación para la postpandemia. Escribiremos el maestro Echeverri:

Uno de los memes más difundidos durante el encierro fue «No queremos volver a la normalidad, porque la normalidad es el problema». Si entendemos por normalidad lo que produjo esta pandemia: la crisis ambiental, la crisis sanitaria, la crisis social, la crisis económica, no podríamos regresar a ello, deberíamos buscar otras formas de analizar, pensar, reflexionar, actuar diferente para producir otros

efectos. En esto, cuál es el papel de la escuela, cómo se reordenará, qué tiempo propondrá: uno lineal o una constelación de tiempos y sincronías. (2020, p. 88).

Sobre lo anterior y como parte de esas voces que se alzaron durante la pandemia en un ejercicio político y democrático, los profesores Zambraño, Barragán, Ossa y García (2020) escribieron un texto titulado «Una educación sin cuerpo: inicios e indicios de una crítica a la virtualidad» (2020), donde expresan un punto de vista crítico respecto al devenir de la educación. Para ellos, se trató de alzar «nuestra voz, y lo hacemos sin miedo, pues es el miedo, “miedo a la libertad” (Freire, 2005, p. 29), lo que nos ha hecho cerrar los ojos, dejando avanzar las políticas del gobierno» (2020, p. 80). Desde su punto de vista, la digitalización de la vida y la educación virtual excluyen al cuerpo:

No responde a lo que somos. Todo está en el orden de la razón (la mente), el supuesto trabajo con las ideas (gestión del conocimiento), lo que se escucha, lo que se ve, eso en la pantalla, pero no en el sentir, no en la experiencia, no en la vida, ni en nuestra historia. En esta educación virtual pensamos en Freire, seguramente diría que vamos perdiendo humanidad, derecho de ser, de *ser más*, cayendo o ahondando en el *ser menos*, pues se nos ha cercenado la experiencia, la emoción, nuestra propia historia, pues no somos sin nuestros cuerpos y nuestros cuerpos no son sin nosotros (2020, p. 90).

En suma, el GHPP tomó como eje temático o, mejor, problemático, la pandemia en clave formativa y lo que esta significó como acontecimiento para la educación, la pedagogía y los proyectos formativos que hasta ahí se venían fraguando. El grupo no dejó pasar este momento para plantear puntos de vista que recogen elementos relacionados con el papel del maestro, la escuela y la pedagogía en esa aporía que surge con la pandemia entre lo virtual y lo real, entre la experiencia y la simulación, entre la curricularización de la enseñanza fundada en un aprendizaje instrumentalizado a través de la evaluación y una enseñanza basada en la experiencia que construye humanidad a partir de entender el aprendizaje como un ejercicio que relaciona el sí mismo, lo otro y la puesta en contexto de este.

Una problemática importante que ha ido apareciendo en el trabajo del GHPP intenta introducir al debate lo que significa plantear alternativas políticas asociadas a la educación en clave de «ecocracias» o «biocracias», tal como las plantea el profesor Alexander Yarza cuando propone:

Como alternativas posibles, percibimos la sublevación inminente de una heterogeneidad holográfica de ecocracias o biocracias. Unas ecocracias de los Andes, como las presentadas en Maraón (2014) para el caso de la afirmación cultural, epistémica y económica del kawsay de PRATEC-NACA (Perú), o las que exploramos con el buen vivir. Desde otra vertiente, se hablaría de unas ecocracias postsocialistas, como las exploradas en las aproximaciones del ecosocialismo de Riechmman et al. (2018), o ecocracias biorregionales, como aquellas sintetizadas por Hathaway y Boff (2014). También podría sentipensarse en unas ecocracias ecosimísticas, regenerativas o de los bienes comunes. Incluso, evocando a nuestra querida Riane Eisler, una ecocracia gilánica (Yarza et al., 2020, p. 282).

Este llamado a una visión que pone en evidencia el valor del buen vivir como condición de lo educativo sugiere un camino distinto, sobre todo para oponerse a las formas hegemónicas de la escuela del presente que estandariza a partir de las pruebas censales y objetiva a partir de la negación de otras formas de entender lo educativo, en las que la vida constituye lo fundamental y los saberes tendrían que ponerse al servicio de una visión que tenga la vida como punto de referencia.

Otro campo temático que está desarrollando el GHPP desde hace tres años es la creación de un dispositivo de trabajo académico de orden divulgativo y que ya antes referimos. Se trata de la *Revista Digital Educación y Territorios*²⁰, en la que han venido apareciendo trabajos desde el territorio y para el territorio. En estos se indagan problemáticas de la escuela, la educación, la pedagogía y los maestros como un ejercicio que privilegia la memoria y la narrativa de quienes viven la experiencia desde los territorios como un acto colectivo. Al respecto escribe Barragán:

En este sentido es fundamental a la hora de entendernos como pueblo y de hacer el ejercicio sobre lo que queremos guardar y lo que queremos olvidar, en ese tránsito entre lo uno y lo otro, recogemos la mirada que tenemos sobre nosotros mismos y especialmente de lo que queremos que se vuelva memoria, lo que supone a su vez, también, qué queremos poner en el olvido [...] donde se encuentra uno de los grandes dilemas al momento en que una sociedad decide tener memoria de un acontecimiento, no en el sentido de un hito histórico oficial, sino de aquello que rasga la historia de un pueblo y lo modifica sustancialmente, llevando consigo la transformación de los hombres y mujeres que lo habitan.

20. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/index>

Este dilema plantea la pregunta por quiénes narran la memoria, esto es, quiénes la cuentan, sobre todo porque es en esa subjetividad narrativa donde ocurre el olvido (Barragán, 2023, p. 2).

En esta misma línea destacamos el esfuerzo del GHPP por producir y divulgar temáticas y problemáticas a partir de un medio como es la radio a través del programa *El abecedario: la educación de la A a la Z*²¹. Valiéndose de herramientas o modos de expresión que van más allá de lo escrito, este programa ha permitido hablar, pensar, cuestionar y construir asuntos claves en el devenir de la educación, los maestros, el país. *El abecedario* es una apuesta pedagógica, estética y política que inició en el año 2017 y ha tenido más de 250 ediciones hasta diciembre de 2023.

Presenta por ciclos temáticas y problemáticas en todo el espectro de la educación relacionadas con política educativa, primera infancia, formación de maestros, procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas educaciones, pedagogía crítica, educación superior, educación en el territorio, educación básica y media, estudios curriculares, etc., en un formato amigable que invita a una gran variedad de pensadores y pensadoras de la educación (maestros y maestras principalmente) a tratar temas álgidos de la actualidad educativa desde el pensamiento pedagógico en distintos campos disciplinares.

En suma, el GHPP ha desarrollado temáticas y problematizando asuntos relacionados con lo que ha significado la pandemia para la educación y sus consecuencias en las nuevas miradas que han surgido posteriormente y que retratan la tensión entre lo virtual en su concepción técnica y lo presencial en su concepción humanista.

Igualmente ha puesto su mirada de manera crítica en asuntos que en el presente son neurálgicos para la educación en nuestro país y en Latinoamérica, a través de dispositivos del orden académico y de divulgación ineludibles para la apropiación social del conocimiento, lo cual constituye para el grupo un aspecto relevante en su proyecto formativo.

21. El programa es dirigido por la profesora Yurany Mendoza y el profesor Bernardo Barragán; lo emite la Emisora Cultural de la Universidad de Antioquia los domingos a las 8.30 de la mañana. <https://www.youtube.com/@elabecedariolaeducaciondel5867>

Una epistemología histórica de la pedagogía

Desde el principio, el GHPP estuvo preocupado por los problemas de orden epistemológico que atañen a la pedagogía y a la educación, inquietud que se ha mantenido y transformado en las últimas décadas dando lugar a diversas reflexiones e investigaciones. De hecho, además de varios artículos, el grupo tiene tres libros relacionados con esta problemática: *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber* (Zuluaga, 1999), *Pedagogía y epistemología* (Zuluaga et al., 2003) y *Epistemología de la pedagogía* (Martínez et al., 2017). Estos trabajos marcan el rumbo que el GHPP ha tomado y definido como sus tendencias epistemológicas, en el sentido de cómo ha comprendido la pedagogía y la educación en relación con el conocimiento y la verdad.

En el orden epistemológico, el GHPP abrió el debate alrededor de la comprensión de la pedagogía como un campo de conocimiento. Esto lo llevó a preguntarse por el umbral epistemológico de la pedagogía y las implicaciones de este en la comprensión de la subjetividad del maestro y de la pedagogía misma como saber. En esta perspectiva, «el proyecto epistemológico relativo a la pedagogía se hace cada vez más frágil en razón de la preeminencia del saber sobre el conocimiento pedagógico» (Martínez, 2016, p. 10), lo que implica una dependencia de los saberes constitutivos en el orden de la ciencia como la psicología educativa, la antropología cultural, la sociología de la educación y la economía de la educación, que ponen lo epistemológico en el orden de una racionalidad moderna.

Al respecto el GHPP propone el debate a partir de los estudios de Foucault, quien plantea que todo discurso, y por supuesto también el discurso pedagógico y educativo, es una práctica efecto de unas relaciones entre el saber y el poder. Es decir, el GHPP no reduce lo epistemológico a las maneras como el conocimiento se va consolidando a partir del avance de las cuatro pretensiones propuestas por Habermas —claridad, sinceridad, corrección y objetividad— y que podrían ser atribuidas a la «ciencia pedagógica», sino que propone una epistemología histórica. Esto significa que plantea que el conocimiento pedagógico tiene una historia en la que existen luchas y tensiones que determinan sus maneras de acontecer, las cuales están sometidas a formas arbitrarias e incluso violentas.

Cuando el grupo ha pensado la pedagogía, la educación y sus conceptos articuladores —al decir de Echeverri— enseñanza, aprendizaje, didáctica, formación, maestro, escuela, lo ha hecho históricamente. Esto

tiene, para la comprensión del GHPP, unas implicaciones del orden de una epistemología histórica que es importante señalar.

En primer lugar, en virtud de la historicidad de estos conceptos articuladores se los piensa como acontecimientos que se han transformado y generado discontinuidades y rupturas en su funcionamiento y su manera de ser. Por ejemplo, la enseñanza ha tenido históricamente variaciones que van desde entenderla como un ejercicio de transmisión fundado en el conductismo hasta comprenderla como un ejercicio de construcción fundado en el constructivismo de la psicología del desarrollo e incluso en una concepción que en el presente se vuelve aprendizaje.

En segundo lugar, y esto constituye una apuesta epistemológica importante del grupo, está la separación de cualquier sustancialismo propio de los análisis epistemológicos en el sentido de las ciencias modernas. El GHPP opta por entender la condición histórica de la escuela y del maestro, que ponen una mirada crítica en su comprensión al mostrar cómo ha habido distintas maneras en las que el maestro y la escuela han acontecido, es decir, que no siempre han sido lo mismo, y esto no por un efecto evolutivo, sino, y en rigor, por una condición de discontinuidad histórica. Esta, por ejemplo, marca el oficio del maestro.

Por último, reconocer la historicidad de la pedagogía la salva de las formas lineales asociadas a la dualidad causa-efecto, tan problemáticas para entender qué ha pasado y que está pasando con la pedagogía hoy y para poder situarla como un acontecimiento cultural, social, político, ético y estético. En ese sentido, la pedagogía no progresa, sino que se modifica incesantemente.

La noción de saber

Aunque en un principio la profesora Zuluaga concibió la pedagogía como disciplina con el propósito de comprender epistemológicamente lo que esto significaba para los sujetos (los maestros y los estudiantes), las instituciones de formación (la escuela) y los discursos del saber (la pedagogía) definidos por unas prácticas, luego el GHPP aceptó la idea de pensar la pedagogía como saber, entendiendo este como

el espacio más amplio y abierto de conocimiento. Donde se localizan, se forman y se modifican discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empie-

zan a tener objetos de discurso y prácticas, para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (Zuluaga, 2017, p. 71).

Entender el conocimiento como pasa a constituir un problema epistemológico que el GHPP ha trabajado con el propósito de mostrar cómo al hablar de saber pedagógico nos estamos refiriendo a la pedagogía como un nivel del conocimiento que no es científico, sino que tiene unas condiciones históricas de orden social, económico y político, que acontecen en un campo de tensiones que no se resuelve con su simple definición y que es necesario indagar en lugares múltiples.

En consecuencia, los aportes del GHPP respecto a una «epistemología histórica» residen en el hecho que pone en relación la escuela, el maestro y la práctica con el saber pedagógico, con las formas como acontece en el orden cultural, social, político, ético y estético (Álvarez, 2017).

Tendencias metodológicas: investigar las prácticas

Como se sostuvo previamente, el GHPP inició una aventura intelectual hace cuarenta años con el proyecto «Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia». Este proyecto ya recogía en su nombre, que de hecho le dio nombre al grupo, dos conceptos y dos prácticas que marcarían el itinerario de investigación del grupo: el concepto de práctica y el concepto de historia. Estos conceptos siguen siendo desarrollados, investigados y, por supuesto, criticados por todos aquellos que hemos tenido que ver con la pedagogía y la educación, esto es, maestros, maestras, investigadores, directivos docentes, administradores de la educación, Estado, instituciones de educación, escuelas normales, universidades, agentes educativos, Ministerio de Educación en Colombia y ministerios análogos en América Latina.

Hay algunas implicaciones de orden metodológico que suscitarían luego el estudio de las prácticas, en tanto prácticas discursivas y no discursivas, que el grupo derivó en prácticas pedagógicas (discursivas y no discursivas). La primera implicación es comprender a qué se ha referido el grupo cuando habla de las prácticas de manera general y cuando habla de prácticas pedagógicas, es decir, de unas prácticas inscritas en un campo de saber.

Esta implicación está dada por la relación entre teoría y práctica, sobre todo porque en la educación y en la pedagogía en Colombia —y creemos que en Latinoamérica—, esta relación está dada a partir de la creencia de que la práctica es simplemente la confirmación de la teoría, y de que la teoría antecede a la práctica. Esto último tanto en los procesos de formación de los hechos sociales como, por supuesto, en los de la formación de maestros. Bastaría con revisar los planes de estudio de las facultades de educación o de otros campos de saber —filosofía, artes, educación física— que forman maestros para ver cómo se estructuran con base en esta relación.

Por supuesto que esta implicación tiene su antecedente en la noción un poco contradictoria de práctica discursiva desarrollada por Foucault, sobre todo porque en la tradición de las ciencias sociales y humanas el discurso ha constituido una forma de la teoría que tiene su materialidad en la práctica y porque en la otra orilla se piensa que en los discursos está toda la realidad. Para enfrentar esta aparente contradicción, la pregunta que el grupo se va a hacer es por la lógica de la producción en la interpretación de los enunciados de la pedagogía y de la educación²² y cómo se articula esta interpretación con la que rige los gestos y las conductas. Es decir, lo que el grupo ha tratado de hacer es relacionar el discurso pedagógico con su poder social y, de esta manera, superar la división que funda lo histórico entre lo vivido —las instituciones, las relaciones de dominación— y los textos —las construcciones intelectuales— (Chartier, 2006).

El GHPP asume la noción de práctica discursiva como «el conjunto de reglas anónimas, históricas, determinadas en tiempo y espacio, que han definido en una época y área determinada las condiciones de ejercicio de la función enunciativa» (Foucault, 1999, p. 146).

Este trabajo lo primero que produce es la crítica dirigida a la manera como se habían historiado la pedagogía y la educación en Colombia y quizá en Latinoamérica. Se enfrenta así a una tradición que tiene dos rasgos que, desde la perspectiva de los estudios que ha acometido el GHPP, resultan problemáticos: el sustancialismo y la linealidad cronológica de orden causal de la historia general.

El sustancialismo se refiere a un tipo de historia en el que se cree que existe el «origen» o un «comienzo» que es necesario buscar, y que lo

22. Es importante señalar que para la profesora Zuluaga la pedagogía como campo de saber es el lugar de análisis apropiado para entender el problema de las prácticas, y por esta razón habla de prácticas pedagógicas, dejando de lado la pregunta por la educación, sus prácticas y a qué lógica obedecen, y si esta lógica se subsume a la lógica de las prácticas pedagógicas.

demás es un desarrollo de este a partir de su evolución temporal. De este modo la pedagogía, por ejemplo, se fue desarrollando a partir de temporalidades generales y duras que la historia tradicional ha llamado hitos; de ahí los nombres en la historia de la pedagogía y la educación asociados a denominaciones como pedagogía antigua, pedagogía medieval, pedagogía moderna o educación antigua, educación medieval o educación moderna. De igual manera, la historia general parte de la idea de progreso en el acontecer social de la humanidad y establece entonces una linealidad progresiva de las formas pedagógicas y educativas, soslayando el valor del acontecimiento y de la discontinuidad que ofrecen los análisis arqueológico y genealógico.

Otras perspectivas metodológicas

Aunque los trabajos que han caracterizado al GHPP en términos metodológicos son aquellos que han propuesto una forma particular de pensar la historia de la educación y la pedagogía en perspectiva arqueológica y genealógica, es importante señalar que el grupo no se ha agotado en este horizonte, sino que han ido surgiendo otros caminos de indagación y análisis, muchas veces hibridaciones de la arqueología y la genealogía con enfoques histórico-críticos y socio-críticos. Asimismo, el grupo ha incurrido en la etnografía, la fenomenología, la investigación narrativa y la historia comparada.

Los trabajos analizados dan cuenta de estos otros enfoques de investigación, lo que evidencia una diversificación metodológica de gran valor. Los diferentes horizontes metodológicos han dado lugar a nuevas miradas, nuevas formas de problematizar, analizar y cuestionar la realidad educativa y pedagógica, entretejida en variables políticas, culturales y sociales. Así se ha enriquecido y diversificado la forma de abordar objetos de investigación que han formado parte de la tradición del grupo, tales como el maestro, la escuela y el saber, entre otros, que hoy se ven complementados.

Hay trabajos del GHPP Medellín que visibilizan formas nuevas y reveladoras de abordar objetos de investigación, abriendo caminos de análisis y conceptualización completamente distintos. Destaca la iniciativa metodológica y analítica de la profesora Rosa María Bolívar, que con base en el concepto de diagrama propuesto por Deleuze desarrolla estudios

alrededor de la noción de la práctica pedagógica, el lugar de fuerzas que se ha tejido entre estos conceptos y las tensiones que han activado. Para ella «no se trata de describir la reflexión, ni la práctica reflexiva como una idea general, sino como un concepto operatorio, en el sentido de que activa relaciones con otros conceptos, luchas por el lugar y deber ser de la actuación del maestro y, por supuesto, configura series que terminan por agenciar subjetividades para el maestro» (2021, p. 224).

Los integrantes del GHPP Medellín se han apropiado la episteme deleuziana con una potencia analítica importante, yendo más allá de los usos metodológicos o meramente operativos y permitiendo enclaves analíticos de gran valor. Así, además de los trabajos nombrados, se encuentra el del profesor Ivannsan Zambrano, que, desde la lectura que Deleuze realiza de Spinoza (Deleuze, 2008), alienta a un posicionamiento epistemológico y metodológico importante experimentado los conceptos de aumento/disminución, inmanencia, expresión vital, potencia y pensamiento, estructurados en una propuesta metodológica y conceptual referida a la autoevaluación (Zambrano, 2023). Este trabajo es acompañado por el artículo «Spinoza “en medio” de Deleuze Sobre la identidad magisterial y el cuidado de sí», en el que los profesores Bernardo Barragán y Arley Fabio Ossa (2020) fundamentan la idea de una identidad histórica del maestro articulada al cuidado o la inquietud de sí, mostrando «cómo el perseverar en el ser, el conatus spinoziano, puede ser pensado en clave de identidad, y cómo dicha identidad es atravesada y condicionada por una ética inmanente a la existencia de los individuos».

Los trabajos mencionados dan cuenta de la diversificación metodológica que el GHPP ha tenido en las dos últimas décadas de investigación y que podría sintetizarse en la idea de la investigación dentro del paradigma cualitativo que concibe el conocimiento como una construcción social sujeta a tensiones y deconstrucciones por parte de los individuos (González & Rodríguez, 2023).

Aportes al campo de la educación como formación

Los integrantes del GHPP obran como profesoras y profesores de la Facultad de Educación y la Facultad de Artes en la Universidad de Antioquia, y en otras instituciones educativas. Al interior de ellas y en manos

de cada uno de los integrantes hay un aporte formativo referido, por supuesto, al enseñar en cursos universitarios o en escuelas y colegios. En el espacio universitario, también ofrecen asesoría u orientación de trabajos de grado a nivel de pregrado, maestría y doctorado. Asimismo, el GHPP contribuye a los ejes misionales de la Universidad no solo en el campo de la docencia, sino también en la investigación y extensión.

Resulta indispensable ahondar un poco más en los aportes formativos y, en este caso, en los referidos a los semilleros. En sus diferentes cohortes, formadas al interior de la tradición pedagógica del GHPP Medellín, se evidencia de manera amplia el aporte a la Facultad de Educación, a la Universidad y al campo pedagógico y educativo. La actividad de los semilleros se materializa a su vez en la formación profesional, investigativa y pedagógica de varios integrantes en cada una de las cohortes, principalmente en su inserción al campo laboral y su desempeño profesional. Hoy son profesoras y profesores vinculados al magisterio, o integrantes activos de la planta docente de la Facultad, en calidad de profesores vinculados, ocasionales y de cátedra. Desde el año 2005 al presente, el GHPP Medellín ha dado vida a ocho cohortes en la figura de semilleros de formación e investigación, como se afirma en el artículo «El Semillero de Investigación en Pedagogía: una apuesta por mantener viva la tradición pedagógica» (2020), escrito a varias manos por sus integrantes. Allí se lo describe de la siguiente manera:

El Semillero de Investigación en Pedagogía es un espacio de formación en el que confluyen intereses y búsquedas intelectuales, políticas personales y colectivas de varias generaciones de maestros e intelectuales que han aprendido sobre el *habitus* investigador del GHPP, y que han pensado la pedagogía a partir de las herramientas y la tradición intelectual heredada; nuestro lugar de encuentro es la multiplicidad de posibilidades que nos ofrece el pensar la pedagogía. El SIP es un espacio en el cual el relevo generacional tiene gran valor.

Todos los miembros se ocupan de formar las nuevas generaciones del grupo, ya que no es gratuito que quienes fueron cultivados se conviertan luego en cultivadores. Acoger y cuidar la amistad intelectual de los nuevos miembros del GHPP es de suma importancia para todos y así, los espacios de formación y acción colectiva permiten la participación de los semilleristas y de todas las generaciones del grupo (fundadores, seminario y semillero) (2020, p. 33).

Se trata de un grupo de profesionales que dinamizan y acrecientan diferentes campos de investigación, ciertamente el campo de la pedagogía en lo epistemológico, histórico y estético, pero también la infancia, las políticas públicas y la ruralidad, entre otros. Maestros y maestras, investigadores e investigadoras van realizando aportes a la formación desde distintos lugares y liderazgos, poniendo en alto el nombre del GHPP y cumpliéndole a la Universidad y a sí mismos respecto a una educación crítica, reflexiva y de calidad.

El maestro Jesús Alberto Echeverri ha acompañado algunas de estas cohortes. Sin embargo, diversificando las vías de formación que el grupo ha entregado a la Facultad, es justo destacar que Echeverri ha asumido una vía más personal en la formación de maestros e investigadores, sendero un poco distanciado de los semilleros, pero integrado a la tradición del GHPP y, sobre todo, fiel al saber del maestro Echeverri: más allá de lo epistemológico o disciplinar para tener que ver con la formación para la vida. En esta vía el maestro ha formado un sinnúmero de maestros en pregrado y posgrado, e incluso un número importante de estos maestros de las escuelas normales.

Finalmente, es necesario destacar una iniciativa de gran valor formativo liderada por las investigadoras y profesoras del grupo, las profesoras Diana Aguilar, Rosa Bolívar, Lorena Rodríguez Rave y Melisa Giraldo: la «Escuela de verano». Una potente experiencia iniciada en el 2022 y con una segunda versión en el 2023, cuyo propósito ha sido «profundizar sobre el uso de herramientas conceptuales y metodológicas propias de la investigación histórica en el campo pedagógico y desde una perspectiva arqueo-genealógica», generando «un escenario de intercambio para la apropiación, análisis y reflexión de herramientas conceptuales y metodológicas usadas para hacer historia de la pedagogía, desde una lectura crítica y problematizadora del presente»²³. Se trata de un espacio que le ha permitido al grupo, en el marco de su trayectoria, sus construcciones conceptuales y sus apuestas epistemológicas, así como formar a investigadores e investigadoras locales, nacionales e internacionales ofreciéndoles una experiencia de formación única, pues tiene como eje la propia historia del grupo, su *episteme* y sus luchas.

23. Presentación previa de la «II Escuela de verano. Historia de la práctica pedagógica», que tuvo lugar del 10 al 14 de julio de 2023 en Medellín, Colombia. <https://bit.ly/3oL5a7X>

En esta perspectiva, el GHPP en cabeza de algunos de sus integrantes se ha dado a la tarea de pensar los procesos evaluativos. La reflexión en torno a las prácticas de sí le ha posibilitado, en la periodicidad escogida, pensar, cuestionar e incluso proponer algunos aspectos en torno a los procesos evaluativos, sobre todo el referido a la autoevaluación por parte del estudiantado. Al respecto existen dos trabajos, uno de ellos publicado recientemente y el otro próximo a ser publicado. Se trata del texto «Carta acerca de la autoevaluación, entre lo vital y la competencia», publicado en la *Revista Digital Territorio y Educación*, y el texto «A Lina, Sobre la autoevaluación como gesto de libertad y práctica de sí: una experiencia propia», y que será publicado como resultado de una investigación en curso.

Al respecto el profesor e investigador Ivannsan Zambrano reflexiona críticamente sobre el lugar de la autoevaluación al interior de las instituciones educativas. Propone una matriz de análisis autoevaluativo inspirado en la ontología de Baruch Spinoza, sobre todo a la luz de ciertos conceptos leídos y resignificados pedagógicamente. Destacan la idea de aumento y disminución, potencia, expresión vital, géneros del conocimiento, pensamiento y trabajo sobre sí mismo. La propuesta constituye un aporte novedoso, toda vez que sitúa el debate sobre la autoevaluación al interior del campo de la pedagogía y la educación, un espacio en el que, según el autor, poco se ha discutido acerca de esta importante variable de la evaluación educativa como proyecto formativo. También es decisivo este aporte debido a que enriquece y diversifica los lentes analíticos a través de los cuales se viene pensando este importante ejercicio, y a que presenta de manera sistematizada una experiencia propia, en la que se dibuja un horizonte de acción del que se pueden alimentar los educadores.

Vacíos y posibilidades investigativas futuras

Hay tres aspectos que evidencian algunos vacíos en el proyecto del GHPP. En primer lugar se encuentra la crítica que se le ha hecho al grupo alusiva al abandono de la escuela. Se sostiene que el grupo se dedicó a trabajar la academia en las universidades, donde tiene asiento, y dejó de lado el trabajo en la escuela, lo que ha tenido consecuencias en la apropiación de lo que el grupo ha producido en la escuela misma.

Digamos que, en la escuela básica y media, el GHPP es visto como un grupo de intelectuales que investigan y escriben acerca de los problemas de la pedagogía y la educación, pero cuya producción no alcanza a llegar a las bases magisteriales con la suficiente fuerza como para convertir esta producción en un insumo para la transformación de la educación en nuestro país.

En ese sentido, el GHPP ha mantenido una división del trabajo docente que es, cuando menos, problemática: de una parte están los intelectuales de la educación en las universidades y, de otra, los maestros de la base que solo se ven abocados a replicar los desarrollos que se tienen en la academia. Esta problemática, que no es menor, ha producido no solo una división del trabajo docente, sino una ruptura entre el trabajo académico en las universidades y la escuela con las consabidas consecuencias en el orden pedagógico y político.

En segundo lugar, el GHPP ha recibido una crítica fuerte alrededor de la manera en que hace historia y ha concebido la pedagogía. Esta crítica tiene asiento en la perspectiva metodológica que el GHPP ha privilegiado, basada en los trabajos de Foucault, quien desarrolló sus investigaciones alrededor del análisis de las prácticas discursivas y no discursivas. Para algunos esto es problemático en tanto concede un valor muy importante al discurso y lo equipara a la práctica.

Al respecto algunos críticos estiman que el GHPP se queda en la «teoría» y no trabaja los asuntos de orden práctico, tan caros a la escuela. El grupo ha respondido señalando que, de hecho, todo discurso es una práctica y toda práctica está definida por el discurso que la regula. Es decir, el debate está en relación con la concepción de práctica que el GHPP ha asumido y la concepción de práctica que tienen otros intelectuales de la pedagogía y la educación, e incluso los maestros mismos.

En tercer lugar, la defensa que el GHPP ha hecho de la noción de saber pedagógico, de práctica pedagógica y del maestro como sujeto de saber también ha recibido críticas. Tomarlas en serio le ha permitido al grupo ir desarrollando un corpus teórico para ampliar la comprensión de estos conceptos a la luz del presente en la perspectiva de lo que ha venido pasando con la escuela, el maestro, la enseñanza y el currículo.

Es decir, este aspecto de la crítica le ha permitido al GHPP comprender que en el presente existen unas dinámicas nuevas que han transformado a los maestros, a la enseñanza y a la forma escuela, y que es necesario trabajar e implementar nuevas herramientas conceptuales y prácticas

para entender eso que nos está pasando y problematizar el presente en el orden de lo ético, lo estético y lo político.

En este sentido, el GHPP ha trabajado lo que el profesor Alberto Echeverri ha llamado «el campo aplicado». Por esta vía ha intentado enfrentar esa crítica y, a través del ejercicio en la escuela de las formas de campo narrativo de la pedagogía, ha procurado mostrar la experiencia de los maestros en la escuela para así poder articular metodológicamente teoría y práctica.

De hecho, una de las posibilidades de investigación que el GHPP está estimando es el trabajo en la escuela. Volver a la escuela hoy es muy importante para el GHPP, en tanto esto le permitiría virar hacia un ejercicio *in situ* de lo que significan hoy la pedagogía y la educación, además de las implicaciones políticas que un trabajo de este tipo tendría.

Conclusiones

Esta investigación nos ha permitido hacer un balance de lo que somos y hemos sido como GHPP. A través de ella nos vimos convocados a reconocernos en varios aspectos, dando con una diversidad de formas en que nos hemos expresado y una amplitud de elementos que nos han ido renovando y que se han convertido en horizontes de investigación y realización de la vida.

En primer lugar, destacamos la amistad, ese puente que nos ha mantenido unidos, esto como un gesto de humanización en tiempos de deshumanización tecnocrática, digital y cansancio social (Han, B.-C., 2022). La amistad como una categoría de pensamiento y un compromiso entre nosotros, como una forma de reafirmarnos en el hoy y que va más allá de los compromisos laborales e investigativos, teniendo cabida en el escenario de la formación, pues, como esta, la amistad tiene que ver con la vida, con construir la existencia.

Este detalle no es menor, y ciertamente es romántico si asumimos la racionalidad como esa forma de pensar que impersonaliza e individualiza, hoy organizada en torno a resultados y asuntos relacionados con la eficacia y eficiencia. Como gesto que desafía tal racionalidad, la amistad promueve formas de agrupación que se sostienen en el trabajo conjunto, en el relacionarse, juntarse, ser amigos y crear ambientes de vida y laborales formativos e investigativos que se acrecientan y fortalecen.

Sobre lo anterior, el GHPP ha venido cumpliendo con una demanda que en algún momento hiciera el maestro Jesús Alberto Echeverri, cuando sostenía que debíamos regresar a la formación de maestros y no investigadores. Se trata, ciertamente, de maestros que piensan pedagógicamente su saber, su práctica, su ser; maestros capaces de escribir y conceptualizar su saber, en lugar de investigadores de laboratorio interesados solamente en la erudición y la publicación.

Durante los últimos años, el GHPP ha crecido en número de manera significativa, y esto tiene que ver con los semilleros de investigación y las formas de integración al colectivo que, amparadas en el ejercicio formativo, han ido constituyendo un grupo de amigos y amigas. A pesar de sus diferencias, estos amigos y amigas se ven reflejados en ciertas luchas o banderas pedagógicas, políticas y estéticas como, por supuesto, la defensa del maestro como un intelectual orgánico y un hacedor de cultura, un sujeto de saber pedagógico, y la defensa de la escuela, la pedagogía y la infancia. Todo ello siempre desde una lectura analítica y crítica.

El GHPP ha venido renovándose y diversificándose respecto a miradas analíticas distintas, que, si bien se recogen en una tradición, a su vez la renuevan al someterla a escenarios, situaciones y objetos de diversa índole. Así se constituyen horizontes reflexivos a partir de los cuales va emergiendo una lectura compleja, diversa y profunda, abastecida por autores y corrientes de pensamiento que contribuyen a un diálogo fructífero —al interior del grupo y fuera de él—, en la medida en que rompen con esquemas analíticos que muchas veces resultan limitados respecto a los desafíos del tiempo presente y el territorio.

Si bien el grupo, como se ha señalado varias veces, fundamenta su *ethos* sobre todo en la obra de Foucault, es cierto que también otras perspectivas se entrelazan y hacen posible que los mismos integrantes del GHPP se aventuren a formular sus propios conceptos. Un ejemplo de ellos es el maestro Echeverri con su idea de Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP).

El GHPP se ha valido del relato como forma de escritura, de pensamiento, esto inmerso en lo narrativo —a propósito de la idea de campo en Echeverri— donde aparece lo simbólico, lo estético y lo performativo como vía para volver sobre sí mismo, analizarse y dimensionarse en su larga trayectoria. Se provocan así cambios en el interior del grupo respecto a sus conceptos, sus formas de análisis y la jerarquía de sus nociones y posicionamientos. En ese camino, también se procura responder a la

pregunta por formas de resistencia, muchas veces encarnadas en los individuos, buscando así reorientar estratégicamente su lugar en la academia y la sociedad. A su vez, como forma de expresión del GHPP, el relato destaca por salir de los tradicionales muros de la academia y, valiéndose de una escritura narrativa, entrelazar conceptos, ideas y argumentos, y posicionar políticamente al autor. De este modo ha venido haciéndose espacio en la arena de la opinión pública y contribuyendo, en un escenario democrático, ciertamente a la construcción de universidad y, de manera más amplia, a la construcción de la sociedad y la cultura en el país.

Referencias

Acevedo, Y., Álvarez, H. O., Bolívar, D., González, E. F, López, L. C., Metaute, S. M. & Osorio, Y. (2020). El Semillero de Investigación en Pedagogía: una apuesta por mantener viva la tradición pedagógica. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(31), 26-34. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/344192>

Álvarez Gallego, A. (2010). Educación y ciudad: política pública en la transición pedagógica. *Revista educación y pedagogía*, 65-76.

Aguilar, D. (2020). Gobierno y gubernamentalidad en el campo de estudios sobre infancias. Aproximaciones a sus usos y aportes teórico-metodológicos. *Uni-pluriversidad*, 2-18.

Aguilar, D. (2023). *Gobierno de la infancia: desarrollo y neoliberalismo en Colombia*. Bogotá: Aula de Humanidades. GHPP.

Barragán, B. (2022). *Voluntad de aprender: crítica de la razón escolar durante el capitalismo cognitivo*. Bogotá: Aula de Humanidades. Universidad de Antioquia.

Barragán, B. (2023). La educación en los territorios: una perspectiva comunitaria. *Revista Digital Educación y Territorios*, 1-5.

Barragán, B. & Echeverri, A. (2020). La vida en las escuelas: el desafío de lo existente. En A. Martínez, A. Alvarez, D. Rubio, H. Quiceno, H. Orozco, B. Barragán & A. Echeverri, *Confinados en las pantallas: la escuela Viral* (pp. 43-52). Bogotá: Aula de Humanidades.

Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22.

Bolívar, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro*

Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, 2(1), 104–132. Mendoza (Argentina): Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Bolívar, R. (2021). Experiencia, reflexión y profesionalización: el doble juego del enfoque de la práctica reflexiva en la formación de maestros. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 222-246. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.222-246>

Cadavid, A. M. (2020). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias pedagógicas*, 1-6.

Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marin.* Madrid: Manantial.

Echeverri, J. (2004). Cartas a Clotilde. *Revista Colombiana de Educación*, II(47), 1-28.

Echeverri, J. A. (2016). Imágenes que Fernando Gonzales dona al pensamiento en un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. En A. R. Alberto Martínez Boom, *Epistemología de la pedagogía* (pág. 354). Bogotá: UPN.

Echeverri, J. A., & Zambrano, I. (2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. *Congreso de investigación y pedagogía* (págs. 1-10). Tunja: UPTC.

Espósito, R. (2003). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.

González, C. & Rodríguez, L. (2023). Los sujetos maestros en el territorio del suroeste antioqueño. *Revista Digital Educación y Territorios*, 2-20.

Han, Byung-Chul. (2022). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.

Martínez, A. (2016). Presentación: ¿epistemología de la pedagogía? En A. Martínez, A. Ruiz & G. Vargas, *Epistemología de la pedagogía* (p. 368). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mendoza, Y. & Barragán, B. (2022). La educación inicial como dispositivo de gobierno de la infancia en Colombia, 20(2). e20202024. doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.024. *Uni-Pluriversidad*, 2-15.

Ossa, A. F., García, J. & Parada, N. (2022). Pedagogía teatral: una pedagogía de sí potenciadora de procesos de subjetivación. En E. Ferreira, *Interfaces y diálogos interdisciplinarios* (p. 187). Ponta Grossa: Atena.

Ossa, A. F., Molina, A. & Morales, L. (2022). La docencia como práctica singular en el área de ciencias sociales en Colombia (1991-2016). En E. Ortiz & M. Villalobos, *Pedagogía Redipe* (p. 365). México: REDIPE.

Yarza, A. (2017). Anatomopolítica, biopolítica y vida de la infancia y juventud anormal. En A. Padilla & A. Yarza, *Configuraciones y estudios en los márgenes: cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos* (p. 309). Morelos: UADM.

Yarza, A., Angulo, C., Cisneros, W., Gagua, A., Hernández, R. & Niebles, G. (2020). Expediciones pedagógicas en tiempos pandémicos: retorno a las hogueras, crisis y alternativas al capitalismo desde una kuraición cósmica. En C. Corredor J. & O. Q. Valencia (Comps.), *Pandemia al sur* (p. 277). Buenos Aires: Prometeo Libros.

Zambrano, I., Barragán, B., Ossa, A. & García, J. (2020). Una educación sin cuerpo: inicios e indicios de una crítica a la virtualidad. Un manifiesto. *Revista Lectiva*, 2-14.

Zambrano, I. (2023). El joven Fernando González y la osadía de construirse a sí mismo. *Revista Educación y cultura*. No 148. Bogotá: Fecode. Centro de estudios e investigaciones docentes (CEID).

Zambrano, I.(2021). Maestros memorables en las vidas en de los maestros en formación de la UdeA: Homenaje a Jesús Alberto Echeverri. *Revista Debates*, 80-101, 2021.

Zuluaga, O. L. (2017). Saberes, paradigmas y campos conceptuales. En A. Martínez, A. Ruiz, & G. Vargas, *Epistemología de la pedagogía* (p. 368). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Zambrano, I., Barragan, B., Ossa, A., & García, J. (2020). Una educación sin cuerpo: Inicios e indicios de una crítica a la virtualidad Un manifiesto . *Revista Lectiva*., 2-14.

Zuluaga, O. L. (2017). Saberes, paradigmas y campos conceptuales. En A. Martinez, Ruiz, Alexander, & Vargas , German, *Epistemología de la pedagogía* (pág. 368). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Zuluaga, O. L., & Marin Díaz, Dora Liliam. (2006). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico . *Educación y ciudad*, 60-87.

Capítulo 3

Salud, acompañamiento y formación: tendencias de investigación del grupo GEPIDH (2012-2023)²⁴

Colombia Hernández Enríquez²⁵

Héctor Vélez Santamaría²⁶

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez²⁷

Introducción

El Grupo de Estudios en Pedagogía, Infancia y Desarrollo Humano (GEPIDH), establecido en 2005 y adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se ha dedicado a la investigación interdisciplinaria en los campos de la educación y la salud. A través de un enfoque constructivista y crítico, el grupo ha contribuido significativamente al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras y a la comprensión de problemas educativos y de salud en contextos de vulnerabilidad y desigualdad. Con un equipo de profesionales de diversas disciplinas, GEPIDH ha enfocado sus esfuerzos en la enseñanza de la lectura y la escritura, la educación en zonas rurales y otros temas cruciales, promoviendo la diversidad lingüística, social y cultural. Este texto ofrece una visión general de las actividades, enfoques y contribuciones del grupo, destacando su impacto en la formación académica y en la generación de conocimiento en torno a la pedagogía y el desarrollo humano.

24. El presente capítulo hace parte de la investigación *Estados del arte de la investigación en la Facultad de Educación*, desarrollada entre 2023 y 2024 desde el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP e inscrita en el SIIU de la Universidad de Antioquia.

25. Profesora asociada de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Coordinadora del Grupo de Estudios en Pedagogía, Infancia y Desarrollo Humano - GEPIDH. Doctora en Educación. Contacto: colombia.hernandez@udea.edu.co

26. Profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Integrante del grupo GEPIDH. Docente de aula vinculado con la Secretaría de Educación de Antioquia. Magister en Educación. Contacto: hector.velezs@udea.edu.co.

27. Profesora de cátedra de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Integrante del grupo GEPIDH. Docente de aula vinculada con la Secretaría de Educación Distrital de Medellín.

Doctora en Ciencias de la Educación. Contacto: lyaneth.vasquez@udea.edu.co.

Este artículo, construido como parte del colectivo que conforma el grupo en el marco de un proceso promovido por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, fue asumido como un reto y permitió una vuelta en el camino transitado, lo que ha posibilitado ver con ojos nuevos la producción académica y generar preguntas a propósito de los asuntos abordados. Este proceso de estado del arte ha sido un ejercicio dialógico entre el trayecto que ha tenido GEPIDH y su devenir como colectivo abocado a una pregunta crítica por las comunidades, los procesos de formación y la construcción de conocimiento.

El primer apartado hace un recuento de la trayectoria del grupo, destacando hitos, líneas de investigación y proyectos institucionales relevantes; el segundo apartado detalla los aspectos metodológicos seguidos para la construcción del estado del arte; el tercer apartado profundiza en las distintas tendencias de la revisión del corpus documental, las cuales se dividen en categoriales, conceptuales, temáticas, epistemológicas, metodológicas y teóricas; el cuarto apartado está centrado en aportes al campo de la educación, abordando en concreto aportes pedagógicos, didácticos, curriculares, formativos, evaluativos e investigativos; para finalizar, se plantean las conclusiones a las que el texto permitió llegar.

Presentación del grupo de investigación GEPIDH

GEPIDH inicia su conformación en el año 2005, a manera de un grupo de estudio integrado por docentes y estudiantes del programa de Pedagogía Infantil, interesados en dos aspectos específicos: dinamizar una línea de práctica pedagógica investigativa en el campo de la promoción de la resiliencia y documentar la historia y los fundamentos epistemológicos que sustentaban esta licenciatura. En el año 2006, a partir de la aprobación de su primer proyecto de extensión universitaria, sus integrantes deciden avanzar el proceso de formalización y convertirlo en un grupo de estudios comprometido con la investigación, la extensión y la promoción de la misión docente en torno a tres conceptos nucleadores: pedagogía, infancia y desarrollo humano.

Posteriormente, debido a la reconfiguración de los grupos de investigación, promovida en el año 2008 en el marco de la convocatoria de reconocimiento y clasificación liderada por el sistema de Ciencia, Tecno-

logía e Innovación, Colciencias, y debido también a la fuerza que cobran la línea de trabajo en resiliencia en el campo de la salud y los asuntos ligados al tema del género en la educación, en los procesos de formación y proyección profesional e investigativa de varios de sus integrantes, este colectivo académico concentra su atención en dos asuntos específicos: la relación entre resiliencia y salud, y la relación entre género y pedagogía. Es necesario añadir que la línea de trabajo en historia y epistemología de la pedagogía infantil se encuentra inactiva.

A partir del año 2008, las líneas activas de GEPIDH afianzan el desarrollo de proyectos de formación e investigación relacionados con énfasis específicos. La línea Resiliencia y Salud se concentra en el tema de bienestar y permanencia estudiantil, y en la prevención de enfermedades de transmisión sexual como es el VIH. Por su parte, la línea de Género y Pedagogía profundiza en los procesos de formación de maestras y maestros, y en la atención de niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial.

En el año 2009 y ante la falta de estados del arte que articularan los temas que abordan las líneas de trabajo del grupo —Resiliencia y Salud, y Género y Pedagogía—, el grupo inicia la configuración de un proyecto de fundamentación, planteado a manera de un estado del arte de sus líneas de trabajo, con el fin de problematizar sus conceptos y contenidos y definir así los énfasis de acción de los años por venir.

El estado del arte, en tanto recurso orientado a lograr un panorama de conocimientos afines en un periodo de tiempo y en un ámbito intelectual previamente delimitado (Miñana et al., 2000), y a propiciar la organización del recorrido de conocimiento y la sistematización de su producción científica (Souza, 2005), le dio a GEPIDH una mayor comprensión de sus objetos de estudio, permitiendo reconocer la producción existente en el país sobre los temas afines, los actores que las producen y los fundamentos que las sustentan. Este ejercicio ratificó la vigencia de las líneas de trabajo, la labor entre pares y el abordaje interdisciplinar de problemas, situaciones y preguntas de investigación. La cohesión ganada gracias al quehacer colectivo fortaleció lazos de compañerismo y dio lugar a la creación participativa de iniciativas que articularon las tres áreas misionales universitarias en los años siguientes.

Entre los años 2008 y 2015, el devenir del grupo estuvo muy ligado a la participación en proyectos institucionales, nacionales e internacionales de varios de sus integrantes, particularmente asociados a temas de

investigación y extensión en su línea de Resiliencia y Salud. Fruto de esta labor, el grupo fue configurando una línea de proyectos que profundizaban en la prevención de la transmisión de las enfermedades infecciosas en comunidades diversas, así como en la prevención de la deserción y en la promoción de la permanencia en estudiantes de educación superior universitaria.

Hasta este momento, en el ámbito de los proyectos formulados y desarrollados por integrantes de GEPIDH se priorizaban la investigación y la extensión universitaria, tanto fuera de la Universidad como al interior de ella, lo cual hizo posible configurar las bases para dar paso a un momento posterior, en donde la docencia se sumaría a las iniciativas centradas en las otras funciones misionales e iría gradualmente tomando protagonismo.

En este orden de ideas, desde el año 2015 y hasta la fecha, GEPIDH ha sido participante y cocreador de iniciativas de docencia universitaria que vinculan aspectos de investigación, extensión e internacionalización, en el marco del desarrollo de propuestas de unidad académica y de universidad, articuladas a macroyectos como son los Planes de Fomento a la Calidad y los Planes de Acción Institucional de la Universidad, así como a la creación de líneas de formación posgradual, a redes académicas y programas de formación docente y profesional, en donde GEPIDH ha logrado sumar algunos resultados de sus proyectos y de las experiencias y trayectorias académicas de sus integrantes.

En suma, la trayectoria de GEPIDH lo afirma como un grupo de estudios comprometido con la generación de conocimientos en torno a la pedagogía, la infancia y el desarrollo humano mediante la formulación y el desarrollo de propuestas formativas de docencia, investigación y extensión que favorezcan el pleno desarrollo de grupos humanos de la región y del país. El grupo opera como un espacio de encuentro de pares de diversos campos disciplinares, articulados en torno a problemas de interés común que nos interpelan en nuestra condición de profesores y profesionales vinculados al ámbito de la educación pública.

GEPIDH está adscrito a la Facultad de Educación y se encuentra clasificado en la categoría C de Minciencias (Medición del 2024). Actualmente, está conformado por nueve profesores y profesoras adscritas a las Facultades de Salud Pública, Educación y Comunicaciones de las áreas de la salud, la psicología y la educación. Seis de ellos cuentan con doctorado, los otros tres se distribuyen en el presente en los siguientes estatus académicos: un candidato a doctor, un magister y una estudiante de maestría.

Profesionalmente, siete de ellos son docentes de carrera (tres de ellos vinculados a la educación superior y cuatro a la educación básica y media) y dos se desempeñan como profesionales contratados por la Vicerrectoría de Docencia en calidad de prestadores de servicios.

En el devenir del grupo, el compromiso con la formación continua de sus integrantes y la búsqueda de la articulación entre las misiones universitarias, la docencia, la investigación y la extensión ocupan un lugar prioritario. Así lo ratifican los proyectos orientados en materia de promoción de la salud y prevención de la enfermedad en distintas comunidades y grupos poblacionales, la pedagogía hospitalaria, la formación de maestros para la infancia y la juventud, la perspectiva de género, las literacidades múltiples, la promoción de la permanencia y el bienestar estudiantil mediante el trabajo artístico, la lectura y la escritura, entre otros.

Entre los aspectos que guían el devenir y la cotidianidad del grupo, se destacan el respeto, la solidaridad y el buen trato. En el marco de este relacionamiento, el GEPIDH apuesta por un trabajo académico generoso, abierto y dedicado, orientado por principios del cuidado de sí, de otros y de lo otro, en donde sus integrantes puedan ser valorados desde sus diferencias.

Descripción metodológica

Este texto se construyó a partir de un esfuerzo colaborativo que articula tanto a la Facultad de Educación y, concretamente, al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) como a distintos integrantes de GEPIDH. Esto se debe a que esta iniciativa surge de una convocatoria realizada por el CIEP en el marco de las acciones encaminadas a la conmemoración de los setenta años de la Facultad de Educación. Para ello, el CIEP propuso que los diferentes grupos de investigación adscritos a dicha unidad académica escribieran textos en los que se hiciera una revisión de estado del arte de la producción que el grupo ha tenido en los últimos diez años (2013-2023). Dicha revisión contó con el apoyo del CIEP, pues este organizó un curso y realizó asesoramiento en el uso y procesamiento del corpus documental en ATLAS.ti 23.

Para GEPIDH, el sentido de este ejercicio se situó en que los estados del arte permiten analizar, sintetizar e interpretar el conjunto de saberes y conocimientos construidos por el grupo en una horquilla de tiempo

específica. Dicho de otra manera, se permite llevar a cabo un ejercicio metarreflexivo en el que se vuelve la mirada sobre los caminos y asuntos que han suscitado preguntas y producción de conocimiento académico. Además de ello, la elaboración de este estado del arte permitiría que el grupo pudiera realizar varias cosas: identificar tendencias, preguntas, avances y desafíos de la investigación en un campo determinado; establecer un marco que oriente y sustente la formulación de nuevas preguntas y propuestas de investigación; generar una visión crítica y reflexiva sobre el estado actual de los procesos llevados a cabo por el grupo, y contribuir al diálogo, la difusión y la transferencia de conocimientos entre los diferentes actores e instituciones.

Este proceso, que se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, se adelantó mediante los siguientes momentos:

- **Formativo:** este momento comporta el proceso llevado a cabo por el CIEP en el que se instruyó a los distintos representantes de los grupos de investigación para hacer el manejo de ATLAS.ti 23. Estuvo especialmente centrado en aprender a usar de manera apropiada la herramienta seleccionada y, sobre todo, en delimitar acuerdos que dieran lugar a pautas sobre la forma como se clasificarían y analizarían los documentos recopilados.
- **Construcción del corpus:** este momento da cuenta del proceso de delimitación del marco temporal de la búsqueda de documentos (2013-2023) y su captura. Es necesario aclarar que el corpus se acotó a los documentos reportados en el GrupLAC del grupo, esto con el fin de acotar la cantidad de documentos a revisar y, por otro lado, de destacar la producción que tiene un mayor impacto en los indicadores bibliométricos. Esto dio lugar a un corpus conformado por 32 artículos, 8 capítulos de libro, 4 documentos de trabajo, 2 otros artículos, 6 otros capítulos de libros y 2 libros.
- **Procesamiento:** el procesamiento de los documentos recopilados se hizo mediante ATLAS.ti 23. De forma concreta, allí se establecieron los códigos que sirvieron como marcos para la creación de categorías que aglutinaran la producción del grupo, las cuales se dividieron en tendencias y aportes al campo de la educación. Las primeras contienen tendencias categoriales, conceptuales, temáticas, epistemológicas, metodológicas y teóricas; por su parte, los aportes al campo de la educación se dividen en pedagógicos, didácticos, curriculares, formación,

evaluación e investigación. Ambos grupos categoriales se construyeron a partir del diálogo y la interlocución entre los integrantes de los grupos de investigación que asistieron al espacio de formación orientado por el CIEP. En el caso de GEPIDH, el procesamiento se realizó construyendo códigos temáticos que englobaran asuntos y preguntas comunes a los distintos textos que conformaron el corpus. Con base en ello, se asociaron los códigos construidos a las tendencias y a los aportes, lo que permitió dotarlas de contenido.

- Construcción del documento: el momento de escritura se realizó conformando un equipo de tres personas al interior de GEPIDH, quienes se encargaron de textualizar los códigos y citas en un texto conforme a las indicaciones del CIEP.

Hallazgos, interpretaciones y discusiones

Este apartado tiene su foco en dar cuenta de las distintas tendencias identificadas en el corpus que conformó el estado del arte. Por ello, en cada sección se presentan tendencias que buscan configurar una imagen de las categorías, temas, metodologías, corrientes epistemológicas, etc. que están presentes en la producción del grupo.

Tendencias categoriales

La revisión y sistematización de la producción académica de GEPIDH permitió identificar un conjunto de categorías que emergieron del tejido semántico presente en el grupo. Estas fueron acceso, desarrollo y salud. A continuación, se ahondará en cada una de estas.

En el corpus documental revisado, la categoría de acceso aparece como un eje central y se aborda desde múltiples perspectivas, especialmente en relación con la salud y la educación en contextos de vulnerabilidad y desigualdad. En el ámbito de la salud, el acceso se discute, por ejemplo, en el contexto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, donde se enfrentan modelos corporativos y derechos humanos en el acceso a la alimentación (Méndez et al., 2020). Además de ello, los textos destacan la importancia de la relación médico-paciente y la necesidad de guías bilingües que faciliten la comunicación en comunidades indígenas,

como en el caso de la epidemia de VIH/SIDA en comunidades ancestrales (Castro et al., 2013; Castro et al., 2016a; Castro et al., 2016b; Castro et al., 2017; Castro et al., 2018).

En cuanto a la educación, el acceso se relaciona con la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras, como la discriminación y la resistencia escolar. Todo ello en el marco de una pregunta por la educación universitaria como medio para mejorar las condiciones de vida y hacer frente a la desigualdad y a trayectorias históricas de marginación. La adaptabilidad y la temporalidad son aspectos clave en la formación y el acompañamiento tutorial en la universidad (Hernández, 2013; Echavarría et al., 2013; Echavarría y Luna, 2016; Hernández y Vallejo, 2017; Méndez, 2020a, 2021; Hernández et al., 2022; Hernández et al., 2023; Echavarría y Giraldo, 2023).

De forma relevante, la revisión mostró que, dentro de la producción del grupo, la categoría de acceso se ha contextualizado en el marco de la pregunta por la educación y la salud. En concreto, los textos también abordan la intersección entre el acceso a la salud y la educación con factores socioeconómicos y culturales, dando cuenta de la importancia de la consulta pública en la evaluación de procesos educativos y la necesidad de considerar la voz de los participantes en el desarrollo de materiales educativos. Esto da cuenta de una realización de las líneas de Resiliencia y Salud, y Educación y Género, en términos de un posicionamiento político encaminado a construir conocimiento que respalde el acceso al goce de los derechos, tanto en la salud como en la educación, de grupos que han estado históricamente excluidos.

La categoría de desarrollo, en el caso particular de GEPIDH, aparece en relación con una reflexión sobre los procesos de formación desde una perspectiva crítica. De forma concreta, la categoría de desarrollo, en el marco de la producción académica del grupo, se presenta desde varias perspectivas, incluyendo el desarrollo comunitario y el desarrollo personal y social. En el ámbito comunitario, se adelanta una problematización del impacto del colonialismo y la globalización en las comunidades indígenas, donde se enfrenta una tensión entre la conservación de sus prácticas y saberes ancestrales y la imposición de formas de vidas occidentalizadas, siendo la pobreza y el aumento de la malnutrición algunos de los problemas que estas comunidades enfrentan. Además, también se visibiliza la necesidad de empoderamiento de la población indígena para que pueda contribuir y participar activamente en los procesos políticos

y sociales, lo que implica un desarrollo social orientado hacia la construcción de ciudadanía y la capacidad de diálogo (Castro, 2016; Castro y Patiño, 2016; Castro, 2017). Para el grupo, esta forma de trabajo de la línea de Resiliencia y Salud ha significado una aproximación a la extensión universitaria encaminada al empoderamiento de las comunidades y el abordaje de problemas en el que estas se sitúan como productoras de conocimiento.

En cuanto al desarrollo personal y social, la producción del grupo se sitúa en una pregunta que destaca la importancia de la lectura y la escritura como procesos de pensamiento que van más allá de lo funcional y se integran en la vida cotidiana de los niños y de los estudiantes universitarios (Ríos, 2014a y 2014b; Sito et al., 2019; Méndez, 2020b). Dicho de otro modo, se considera que la lectura y la escritura son medios de expresión y construcción de saberes significativos al interior de los procesos de formación, y se enfatiza el papel de las prácticas letradas en la generación de posiciones críticas y autónomas en los estudiantes. Esto sugiere un enfoque en el desarrollo de habilidades cognitivas y prácticas sociales de lectura y escritura, las cuales permiten a los estudiantes interactuar críticamente con su entorno y participar en la sociedad de manera significativa.

En ese sentido, el desarrollo es entendido como un proceso integral que se distancia del aprendizaje de la mecánica de la lectura y la escritura para encaminarse a la formación de individuos críticos, autónomos y reflexivos. Esta categoría muestra cómo la línea de educación y género ha problematizado los procesos de formación, dado que pone de manifiesto la raigambre social de la formación en lectura y escritura en los distintos niveles educativos, lo cual tiene incidencia en el ejercicio de la ciudadanía que pueden adelantar estudiantes de educación básica, media y superior.

Por último, la categoría de salud que se desprende de la producción del grupo es multifacética y abarca una variedad de aspectos que van más allá de la mera ausencia de enfermedad. De forma concreta, en los textos se identifica la importancia de la salud sexual y reproductiva, incluyendo la prevención y el manejo del VIH/SIDA, así como la necesidad de abordar las enfermedades de transmisión sexual (ITS) y la promoción del autocuidado (Rojas et al., 2012; Rojas et al., 2014a; Rojas et al., 2014b; Rojas et al., 2015). La salud se entiende también desde una perspectiva holística, considerando la influencia de la cultura y las prácticas sociales

en la percepción y el tratamiento de enfermedades como el VIH/SIDA, especialmente en comunidades indígenas (Rojas et al., 2015; Rojas et al., 2016).

Además, se reconoce la relevancia de los derechos sexuales y reproductivos, y se subraya la necesidad de una educación sexual integral que incluya la diversidad sexual y de género, así como la promoción de métodos anticonceptivos y la prevención de embarazos no deseados. Igualmente se destaca la importancia de la atención intercultural en las instituciones de salud, la capacitación de líderes y autoridades tradicionales, y la cooperación internacional para combatir enfermedades como el VIH/SIDA (Castro et al., 2014; Castro et al., 2015; Castro, 2016; Castro y Yagari, 2016).

La salud, en esta aproximación, se asocia con la justicia social, abordando temas como la discriminación, la autoestima y la inclusión de experiencias homoeróticas en el contexto de la salud sexual (Castro y Betancur, 2016; Castro et al., 2016b). Así, se destaca la necesidad de políticas públicas diferenciadas que atiendan las particularidades de las poblaciones indígenas, incluyendo la preservación de la medicina tradicional y el acceso equitativo a los servicios de salud.

En líneas globales, el texto permite evidenciar un conjunto de categorías que evidencian cómo la producción de conocimiento de GEPIDH ha caminado por distintos derroteros, generando articulaciones entre la pregunta por la salud, el acceso y el desarrollo desde una perspectiva educativa, y poniendo en marcha sus líneas en clave de la extensión y la investigación. Este escenario permite el tejido de relaciones categoriales en asuntos como la epidemia del VIH en comunidades ancestrales, el acceso a la educación superior y los procesos de formación en lectura y escritura, dando cuenta de una apuesta política por el acceso a los derechos y la problematización de situaciones conducentes a exclusión de comunidades históricamente marginadas.

Tendencias conceptuales

La revisión adelantada del corpus documental de GEPIDH permitió identificar un conjunto de conceptos que actúan como articuladores a lo largo de la producción académica del grupo. Esto son acceso, aprendizaje, desigualdad, vulnerabilidad y prácticas pedagógicas. A diferencia del

anterior apartado, en el que se abordaron las categorías en tanto construcciones que articulan elementos teóricos como propios de los contextos abordados, en este se plantea una profundización en los conceptos que se han constituido como esenciales en el quehacer investigativo del grupo.

A partir de la revisión adelantada se identificó el acceso como un concepto referido a la capacidad de obtener o hacer uso de algo, como servicios, recursos, información o educación. En el caso de la producción referida a un contexto educativo, el acceso es entendido como políticas y prácticas que permiten a las personas ingresar y participar en el sistema educativo, promoviendo la inclusión social y la igualdad de oportunidades (Hernández, 2013; Hernández et al., 2022; Hernández et al., 2023; Posada y Taborda, 2013; Posada et al., 2019; Mojica et al., 2019; Mojica y Motta, 2020a, 2020b).

Por su parte, en los trabajos que tienen un énfasis en la salud, el acceso implica la capacidad de las comunidades para recibir servicios de salud adecuados y culturalmente apropiados, como se ejemplifica en la implementación de guías bilingües en comunidades indígenas para superar barreras culturales (Castro et al., 2013; Castro et al., 2016; Castro et al., 2016a; Castro et al., 2017; Castro et al., 2018; Rojas et al., 2012; Rojas et al., 2014a; Rojas et al., 2014b; Rojas et al., 2015). En general, el acceso se muestra asociado a la distribución equitativa de oportunidades y recursos, y es un indicador clave de la equidad y la justicia social.

Por su parte, el concepto de aprendizaje se entiende como un proceso en el que los niños, niñas, jóvenes y adultos son los protagonistas de su propio desarrollo cognitivo y académico, siendo que dicho proceso tiene un carácter constructivo y se desarrolla a lo largo de la vida, y que tiene lugar tanto dentro como fuera del contexto escolar (Ríos, 2014a y 2014b; Sito et al., 2019; Vásquez et al., 2022). Además, los resultados de las investigaciones muestran que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que trasciende el aula y que debe ser significativo, permitiendo a los estudiantes construir sus aprendizajes con un significado que va más allá del contexto escolar y fomentando su autonomía (Ríos, 2014a y 2014b; Sito et al., 2019; Méndez, 2020b).

Uno de los conceptos que apareció con más frecuencia en el corpus revisado fue el de desigualdad, el cual se presenta desde distintas perspectiva y aproximaciones (Castro y Betancur, 2016; Castro et al., 2017; Echavarría et al., 2013; Echavarría y Luna, 2016; Echavarría y Giraldo,

2023; Hernández et al., 2022; Hernández et al., 2023; Méndez, 2020a; Méndez et al., 2020; Rojas et al., 2016). Por este motivo, se ha optado por marcar los distintos énfasis y aproximaciones que se han identificado de este concepto:

- Falta de oportunidades: se destaca la inequidad y la falta de oportunidades, educación y atención adecuada a las necesidades y expectativas de las poblaciones, lo que requiere un cambio de perspectiva y soluciones efectivas.
- Falta de conocimiento: existe una carencia en la definición y comprensión del cuidado intercultural en la salud y cómo este debe ser planificado e implementado.
- Falta de reconocimiento: hay un desinterés gubernamental en la problemática de las desigualdades sociales, lo que lleva a una falta de reconocimiento y respuesta efectiva a este problema.
- Problemas de infraestructura: las comunidades sufren de carencias significativas en servicios básicos como agua entubada, drenaje, electricidad y viviendas adecuadas.
- Descontento: existe una preocupación en las comunidades por la falta de reconocimiento y respuesta efectiva a problemas que estas enfrentan por parte de gobiernos e instancias internacionales.
- Incertidumbre: los estereotipos y prejuicios contribuyen a la incertidumbre y a una visión esencializada de las experiencias sociales de las comunidades.

Este despliegue muestra que el concepto de desigualdad, en el caso de la producción del grupo, se relaciona con los múltiples desafíos que enfrentan poblaciones históricamente marginadas para acceder a una salud intercultural que respete sus derechos, saberes y prácticas, y al sistema educativo. Estos desafíos se relacionan con la falta de oportunidades, conocimiento, reconocimiento, infraestructura, satisfacción y seguridad, carencia que afecta su calidad de vida y su bienestar.

El concepto de vulnerabilidad se presenta en los documentos de varias maneras, reflejando una complejidad que abarca dimensiones sociales, de salud y culturales. En primer lugar, se identifica una vulnerabilidad multidimensional que requiere ser abordada desde diferentes aproximaciones, incluyendo la participación de organizaciones de la sociedad civil, de autoridades y líderes comunitarios y de la academia, para entender mejor la

vulnerabilidad y las mejores maneras de luchar contra ella (Rojas et al., 2016; Méndez et al., 2020; Vásquez et al., 2022).

Además, se aborda la vulnerabilidad en el contexto de la salud sexual y el VIH/SIDA, donde las creencias erróneas y la falta de conocimiento adecuado sobre las formas de transmisión, tratamiento y prevención de infecciones como el VIH contribuyen a la vulnerabilidad de ciertos grupos, como los adolescentes con experiencia de vida en la calle (Castro et al., 2022; Castro et al., 2016b; Pulgarín y Castro, 2019; Rojas et al., 2023).

En el ámbito de la salud indígena, la vulnerabilidad se relaciona con la invisibilidad y la discriminación, donde factores como la falta de consideración de los pueblos indígenas en la planificación de la salud, los estereotipos sociales y las prácticas racistas y discriminatorias aumentan el riesgo y la vulnerabilidad de estas poblaciones frente al VIH/SIDA (Castro et al., 2013; Castro et al., 2016; Castro et al., 2016a; Castro et al., 2017; Castro et al., 2018).

Es necesario agregar que se aborda la vulnerabilidad en el contexto de la infancia, donde se critica la idealización de los niños y niñas, y se señala que también pueden ser agentes de violencia, lo que sugiere una visión más compleja de la vulnerabilidad infantil que va más allá de la mera victimización (Echavarría et al., 2013; Echavarría y Luna, 2016).

Por último, las prácticas pedagógicas son entendidas como un conjunto de métodos, estrategias, saberes y acciones, históricamente situados, que los docentes emplean en el ejercicio de su profesión. Estas prácticas están influenciadas por las concepciones teóricas y las experiencias personales de los maestros, así como por el contexto sociocultural y escolar en el que se desarrollan (Méndez, 2017; Méndez, 2020b; Méndez, 2021; Posada, 2017; Posada y Runge, 2020; Vásquez et al., 2020). En ese sentido, las prácticas pedagógicas pueden variar ampliamente entre los educadores y se ven reflejadas en cómo se organiza el aula, cómo se seleccionan y usan los materiales didácticos, cómo se fomenta la participación activa y cooperativa de los estudiantes y cómo se abordan los procesos de enseñanza.

En líneas globales, el panorama conceptual da cuenta de una forma de aproximación a problemas sociales que articulan investigación y extensión a una visión crítica de la educación y la salud.

GEPIDH, como se indicó en el apartado de presentación, articula preguntas e intereses en torno a la educación, la salud, la equidad de género y la infancia, entre otros. Dicho de otro modo, los temas dan cuenta de un grupo de investigación que se ha dedicado a estudiar diversos aspectos relacionados con la educación y la salud en contextos sociales complejos y diversos. Algunos de los temas que aborda son:

- Salud mental y conflicto: evaluación del impacto del conflicto armado en la salud mental de las comunidades afectadas, incluyendo estrategias de intervención y resiliencia.
- Educación en zonas rurales: análisis de los desafíos y oportunidades en la educación en zonas rurales, incluyendo la infraestructura educativa y el acceso a recursos tecnológicos.
- Nutrición y seguridad alimentaria: estudio sobre la seguridad alimentaria en comunidades vulnerables y la relación entre nutrición y rendimiento escolar en niños y adolescentes.
- Desplazamiento forzado y acceso a la educación: investigación sobre cómo el desplazamiento forzado afecta el acceso y la calidad de la educación para los niños y jóvenes desplazados.
- Interculturalidad en la educación: reflexiones sobre la inclusión de saberes y prácticas indígenas en los currículos educativos para promover la interculturalidad y el respeto por la diversidad.
- Educación para la paz: desarrollo de programas educativos enfocados en la construcción de paz, la resolución de conflictos y la promoción de la convivencia pacífica.
- Innovación y tecnología en la educación: análisis de la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula y su impacto en el aprendizaje y la enseñanza.
- Derechos de las mujeres y educación: estudio sobre la igualdad de género en el sistema educativo y las barreras que enfrentan las mujeres y las niñas para acceder a una educación de calidad.
- Educación ambiental y sostenibilidad: propuestas para incorporar la educación ambiental en los programas escolares y fomentar la conciencia sobre la sostenibilidad y la protección del medio ambiente.

En líneas globales, el objetivo de este grupo de investigación es generar conocimientos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones

de vida y el bienestar de las comunidades con las que trabaja, así como al fortalecimiento de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos.

Tendencias epistemológicas y teóricas

Las tendencias epistemológicas tienen sentido si se las observa dentro de la tradición y sus rupturas, que dependen siempre de los enfoques epistemológicos (Padrón, 2007), los estatutos disciplinarios y los objetos de estudio y conocimiento asociados. En este apartado reconocemos que la epistemología puede ser concebida como a) filosofía analítica, b) reflexión socio-histórica, cultural y antropológica o c) teoría fáctica que explica los procesos de conocimiento. En este sentido, cuando se habla de tratamientos epistemológicos se debe recordar que se han realizado varios sistemas de clasificación. Uno de los más difundidos distingue entre sistemas cuali y cuanti, en donde se diferencia entre ciencias empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y teórico-críticas, estas últimas dos sin fronteras claras.

En cuanto al trabajo investigativo del grupo, se ha privilegiado una tendencia constructivista, asociada a las pedagogías críticas que, en el ejercicio de sistematización, evidenciaron varias corrientes epistemológicas, entre estas la epidemiología sociocultural y el socioconstructivismo.

En el primer caso, la bibliografía revisada se caracteriza por incluir en los estudios de salud/enfermedad/atención no solo los aspectos sociales, sino también los culturales, económico-políticos, biológicos y ecológicos, tratándolos como procesos socioculturales y bioecológicos, y no meramente como variables epidemiológicas. Se propone un trabajo que articula las aproximaciones estadística y cualitativa dentro de una apuesta por el abordaje de la salud en tanto proceso empírico, en un escenario educativo de corte crítico y transformativo que lee realidades ubicadas social y culturalmente. Estos enfoques epistemológicos reflejan una preocupación por entender las prácticas educativas y de salud en su complejidad y en su inserción en contextos sociales y culturales específicos (Castro et al., 2013; Castro et al., 2016a; Castro et al., 2016b; Castro et al., 2017; Castro et al., 2018; Castro et al., 2023; Rojas et al., 2012; Rojas et al., 2014a; Rojas et al., 2014b; Rojas et al., 2015; Rojas et al., 2023).

En el segundo caso, desde el socioconstruccionismo se evidencia un interés en el contexto y los discursos, no como productos de mentes indi-

viduales, sino de las relaciones comunitarias, trabajo que ha privilegiado el grupo de investigación. El lenguaje y otras acciones humanas adquieren sentido en la cotidianidad y a partir de la coordinación con las acciones de los colectivos con los que se lleva a cabo la investigación; así las cosas, las construcciones están dotadas de numerosas voces que provienen del pasado en tensión con el presente y se basan en contenidos culturales, teniendo lugar dentro de las formas de vida de la comunidad (Hernández, 2013; Hernández et al., 2022; Hernández et al., 2023; Posada y Taborda, 2013; Posada et al., 2019; Mojica et al., 2019; Mojica y Motta, 2020a, 2020b; Sito et al., 2019; Vásquez et al., 2022).

Los documentos proporcionados no detallan explícitamente enfoques epistemológicos, pero se pueden inferir ciertas perspectivas basadas en la descripción de las metodologías y los enfoques pedagógicos mencionados. Así las cosas, se menciona la implementación de técnicas como la observación, la entrevista semiestructurada y los grupos focales de discusión, lo que sugiere un enfoque epistemológico cualitativo que valora el conocimiento situado y la experiencia vivida, especialmente en el contexto de la investigación con pueblos indígenas. Este enfoque se basa en la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes y en la construcción de conocimiento a partir de la interacción con la comunidad y el diálogo con múltiples actores.

En la documentación también se evidencian corrientes epistemológicas asociadas a las filosofías de la diferencia, las cuales se articulan a través de reflexiones y producciones sensibles que se enmarcan en el pensamiento de autores como Friedrich Nietzsche, Henri Bergson, Michel Foucault, Gilles Deleuze y Félix Guattari. Estas filosofías han proporcionado el fundamento para enfoques metodológicos como la cartografía y el campo de la investigación-creación, así como para los estudios de corte feminista. Todos esos enfoques buscan acercarse a los microuniversos de la cotidianidad y a los cuerpos en producción, ofreciendo así un método de investigación en proceso que se aleja de los discursos educativos y pedagógicos tradicionales y que intenta trabajos asociados con el giro ontológico (Echavarría et al., 2013; Echavarría y Luna, 2016; Echavarría y Giraldo, 2023; Méndez, 2021; Vásquez et al., 2020; Vásquez et al., 2022).

Dentro de una tendencia crítica, los documentos presentan la lectura y la escritura como procesos de pensamiento que trascienden el nivel funcional y se relacionan con el entorno concreto de las poblaciones. Esto implica un enfoque constructivista, donde se considera que el conoci-

miento se construye activamente por los aprendices a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias, pero cuyo estudio se incluye fundamentalmente como una condición para que se den transformaciones sociales y se favorezca el acceso y la permanencia de los estudiantes en sistemas educativos diversos. Así, los documentos reflejan un enfoque epistemológico que pone énfasis en el aprendizaje como un proceso activo y diverso en el que niños, niñas y jóvenes son vistos como sujetos activos que construyen sus propias teorías sobre la escritura y otros procesos de pensamiento. Esto se alinea con el constructivismo y con una visión de la educación que promueve la autonomía y la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje.

Así mismo, los documentos hablan de la selección de investigaciones que contribuyen al desarrollo de reflexiones significativas, lo que sugiere un enfoque reflexivo y crítico en la epistemología, donde se valora la capacidad de reflexionar sobre la práctica y el conocimiento existente para ampliar perspectivas y posibilidades. Esto evidencia que el grupo se centra en la comprensión de lo educativo más allá de los espacios formales de escolarización, explorando cómo se configuran las prácticas educativas en contextos cotidianos y laborales. Por ejemplo, se introduce un método de investigación cartográfico que permite examinar lo educativo fuera del ámbito escolar, reconociendo que la educación como experiencia no se limita a la escolarización y se manifiesta en las maneras de relacionarnos diariamente; en este sentido, se menciona un proceder metodológico que implica un movimiento errante, marcado por la improvisación y atento a lo que sucede en el transcurso de la investigación, lo que sugiere un enfoque epistemológico flexible y adaptativo.

También se puede inferir que aparece la Educación Popular (EP) como modelo pedagógico y marco metodológico que refleja ciertas tendencias epistemológicas a través de su enfoque en la articulación de contenidos con la realidad cercana de los estudiantes y su carácter dialógico. La EP no concibe la historia como una secuencia lineal de eventos para memorizar, sino como puntos de conexión entre el pasado y la realidad presente de los estudiantes, promoviendo una reflexión política y ética del mundo. Por lo anterior se puede inferir una tendencia hacia una epistemología constructivista y crítica, que valora el conocimiento contextualizado y generado a través de la interacción y el diálogo entre los estudiantes y su entorno (Mojica et al., 2019; Mojica y Motta, 2020a, 2020b).

Tendencias metodológicas

La caída de los grandes paradigmas dio lugar a un interés por tendencias que buscan explicaciones a las microinteracciones y representaciones de los sujetos en la vida cotidiana; algunas de estas teorías intentan construir un nivel intermedio de análisis, que cuestiona las jerarquías que separan los campos y procedimientos de estudio, para transitar hacia una relación más madura entre las ciencias sociales y las ciencias naturales (Guadarrama Olivera, 1999), como es el propósito del trabajo propuesto por el grupo GEPIDH.

En la documentación analizada, se observa una clara inclinación hacia metodologías cualitativas en el proceso de investigación, que se enfocan en la recolección de datos que reflejen con fidelidad las expresiones y acciones de la comunidad con la que se realizó el trabajo. Este enfoque cualitativo se ve reforzado por la perspectiva de Jesús Galindo, quien destaca la importancia del investigador como un observador analítico, un creador de imágenes que revela lo que está más allá de lo evidente, formando así al sujeto de la mirada y del sentido.

La primera tendencia metodológica que se destaca en la documentación se refiere a la flexibilidad y adaptabilidad de los diseños metodológicos en la investigación cualitativa que desarrolla el grupo. Esta tendencia es crucial porque reconoce que el proceso de investigación no es estático, sino que evoluciona a medida que se recolecta y analiza la información. En el contexto de la investigación cualitativa, es común que las preguntas de investigación, los métodos y las técnicas de recolección de datos puedan modificarse a lo largo del estudio para adaptarse mejor a la comprensión emergente del fenómeno bajo estudio (Castro y Betancur, 2016; Castro et al., 2017; Echavarría et al., 2013; Echavarría y Luna, 2016; Echavarría y Giraldo, 2023; Hernández et al., 2022; Hernández et al., 2023; Méndez, 2020a; Méndez et al., 2020; Rojas et al., 2016).

Esta adaptabilidad metodológica es particularmente relevante cuando se abordan temas complejos o poco explorados, como es el caso de la expansión del VIH y el SIDA en comunidades indígenas. El investigador debe estar abierto a aprender y a cambiar de dirección en función de las necesidades del estudio y de las respuestas obtenidas de los participantes. Esto implica una disposición a la apertura hacia el aprendizaje y a la incorporación de nuevas perspectivas que puedan surgir durante el proceso de investigación.

En la documentación se menciona que esta fue la primera vez que el investigador se aproximaba al tema en pueblos indígenas, lo que implicó conjugar su formación y experiencia en diversas disciplinas como la educación experiencial, la psicología, la antropología y la salud colectiva. Esta interdisciplinariedad y la capacidad de adaptar el enfoque metodológico a medida que se avanza en el estudio son fundamentales para abordar de manera efectiva la complejidad de los fenómenos sociales y para responder a las preguntas de investigación de manera más completa y profunda.

La segunda tendencia se refiere a la necesidad de creatividad y recursividad en los investigadores para aprovechar cada fuente de información en el proceso de análisis. Esta tendencia metodológica subraya la necesidad de creatividad y recursividad en los investigadores para aprovechar cada fuente de información en el proceso de análisis. Esta tendencia es particularmente relevante en la investigación cualitativa, donde el investigador debe ser capaz de identificar y utilizar diversas fuentes de datos para construir una comprensión rica y detallada del fenómeno en estudio.

La recursividad, por su parte, implica la habilidad de volver sobre los datos y las fuentes de información de manera iterativa, refinando continuamente el análisis a medida que emergen nuevos entendimientos o se identifican patrones en los datos. Esto puede llevar a la reevaluación de las categorías de análisis y a la inclusión de nuevas perspectivas teóricas que enriquezcan el estudio.

Como tercera tendencia metodológica se resalta la importancia de seleccionar y delimitar perspectivas y métodos de trabajo basados en un análisis minucioso que considere posturas teóricas y epistemológicas, necesidades del objeto de estudio, y características del fenómeno y de los sujetos participantes. Esta tendencia es esencial en la investigación cualitativa, ya que la elección de la metodología y los métodos debe estar alineada con la naturaleza del fenómeno investigado y los objetivos específicos del estudio (Castro et al., 2022; Echavarría y Giraldo, 2023; Méndez, 2017; Posada et al., 2019; Rojas et al., 2016; Vásquez et al., 2022).

En el contexto del estudio sobre la expansión del VIH y el SIDA en comunidades indígenas, la selección de métodos cualitativos como entrevistas, grupos focales y diarios de campo fue crucial para capturar las percepciones y respuestas sociales de los wayuu de Colombia. Estas técnicas permitieron recoger el discurso de los participantes indígenas y otros actores clave, proporcionando una comprensión profunda de las experiencias y perspectivas de la comunidad en relación con el VIH y el SIDA

(Castro et al., 2013; Castro et al., 2016a; Castro et al., 2016b; Castro et al., 2017; Castro et al., 2018; Castro et al., 2023; Rojas et al., 2012; Rojas et al., 2014a; Rojas et al., 2014b; Rojas et al., 2015).

Una cuarta tendencia metodológica dio cuenta de la integración de enfoques y métodos de las ciencias sociales para acceder a la información y responder a las preguntas de investigación, a partir del uso de la etnografía para una mirada antropológica de la realidad social y el estudio de casos para fenómenos sociales en contextos específicos, y el reconocimiento de la complejidad de los fenómenos sociales que requiere métodos dialógicos e interdisciplinarios (Ríos, 2014a y 2014b; Sito et al., 2019; Méndez, 2020a; Echavarría y Giraldo, 2023).

Así las cosas, como parte de las tendencias, los documentos del grupo de investigación destacan varias estrategias correspondientes a la metodología de investigación social, entre estas:

- Observación participante: esta estrategia permite explorar ambientes y contextos; describir las comunidades, los agentes y sus significados; identificar problemáticas y construir una reflexión introspectiva constante.
- Entrevistas no estructuradas: se utilizan como una técnica de interacción verbal para la investigación, operando de manera similar a las conversaciones informales, con el objetivo de recuperar ideas emergentes en la interacción y describir el pensar del otro a partir del planteamiento de temáticas generales.
- Diario de campo: contempla una escritura narrativa por parte de los investigadores y es un instrumento indispensable para poder pensarse y pensar el mundo, anotando pensamientos, ideas y sensaciones.
- Estudio de caso: se ha utilizado por tres motivos principales: la falta de control sobre el objeto de estudio, el hecho de que son escuelas contemporáneas existentes en contextos determinados y que se estudian como tales, y el hecho de que corresponden a unidades singulares y significativas del universo posible de escuelas que se quiere analizar.

Una quinta tendencia metodológica que se identifica en los documentos revisados da cuenta de un enfoque contemporáneo y crítico en la investigación educativa. Primero, se destaca la adopción del paradigma sociocrítico, que surge como una respuesta a la racionalidad y al positivismo, cuestionando la supuesta objetividad absoluta y la distancia entre

el investigador y su objeto de estudio. Este paradigma reconoce la importancia de la intersubjetividad y la influencia mutua entre el investigador y los participantes (Méndez, 2020a; Méndez, 2021; Mojica et al., 2019; Mojica y Motta, 2020a, 2020b; Posada, 2017; Posada y Runge, 2020; Vásquez et al., 2022).

Dentro de este marco, se emplea el estudio de caso como método principal, seleccionado por su capacidad para abordar escuelas contemporáneas en contextos específicos, sin ejercer control sobre el objeto de estudio y reconociendo la singularidad y significación de cada caso dentro del universo de posibles escuelas a analizar. Esta elección metodológica permite una exploración profunda y contextualizada de las unidades de estudio, lo que es esencial en la investigación sociocrítica.

Además, se menciona la crítica a la investigación humanista tradicional y la propuesta de estrategias alternativas como la observación y la entrevista, que buscan crear nuevos caminos en la investigación educativa. Estas técnicas se alejan de las aproximaciones más estructuradas y buscan capturar la complejidad y la riqueza de las experiencias educativas en contextos reales.

Por último, y como sexta tendencia, se observa la metodología cartográfica, que se presenta como una forma de problematizar y cartografiar lo educativo más allá de los límites de la escuela. Esta metodología se enfoca en capturar la singularidad de las experiencias y las relaciones colectivas, lo que refleja un interés por comprender las dinámicas educativas en contextos más amplios y diversos. En conjunto, estas tendencias metodológicas reflejan un compromiso con la comprensión profunda de los fenómenos educativos, reconociendo la complejidad de los contextos y la importancia de las perspectivas múltiples y críticas en la investigación (Vásquez et al., 2020; Vásquez et al., 2022).

Aportes al campo de la educación

Este apartado, a diferencia del anterior, está centrado en visibilizar los distintos aportes que GEPIDH ha hecho a la comprensión y a la práctica de la educación en los escenarios en los cuales se han llevado a cabo las distintas acciones. Por ese motivo, las secciones destacan los aportes de carácter pedagógico, formativo, curricular, didáctico, entre otros, ello con el fin de dar cuenta de sus diferentes aproximaciones y matices.

Entre los aspectos que distinguen al colectivo que conforma GEPIDH, se destaca la relación entre educación y salud como un elemento que articula la formación y la trayectoria de varios de sus integrantes. Así, el grupo cuenta con pares formados en medicina, epidemiología, salud pública, salud colectiva, así como con pares formados en educación y en ciencias sociales que han trabajado en el ámbito de la nutrición, la enfermería, la salud pública y la pediatría.

En el plano de los asuntos de interés que ocupan a varios integrantes del grupo, llaman la atención temas que articulan dimensiones de la salud y de la educación, como son: bienestar estudiantil, educación hospitalaria, educación para la prevención y la atención de enfermedades infecciosas, inclusión social y educativa, entre otros. A esta articulación se suma un elemento transversal, que es la atención a la diversidad en todas sus expresiones: social, cultural, cognitiva y sexual, entre otras (Castro y Betancur, 2016; Castro et al., 2017; Echavarría et al., 2013; Echavarría y Luna, 2016; Echavarría y Giraldo, 2023; Hernández et al., 2022; Hernández et al., 2023; Méndez, 2020a; Méndez et al., 2020; Rojas et al., 2016).

Esta característica en la formación y la trayectoria profesional y vital de los integrantes del grupo ha sido un factor de peso en el fortalecimiento de las líneas de trabajo de GEPIDH, en sus énfasis y en los proyectos y programas de cuyo diseño se ha encargado en condición de autor o de coautor. Particularmente, en estas propuestas los integrantes del grupo han puesto un interrogante acerca de las comprensiones de lo educativo y lo pedagógico que sustentan las apuestas dinamizadas.

En este orden de ideas, GEPIDH entiende la salud y la educación como construcciones sociales, dinámicas, complejas y multidimensionales, situadas en donde se ponen en juego relaciones y condiciones de poder que pueden promover tanto la inclusión y el reconocimiento como la exclusión y la subalternización de niños, niñas, jóvenes, adultos y comunidades que participan de procesos educativos que buscan promover su salud.

En consecuencia, el grupo comparte el reconocimiento de las maneras diversas de promover la educación de niños, niñas y jóvenes en el marco de procesos de salud, bienestar y desarrollo humano, destacando la necesidad de aproximarse a enfoques educativos y pedagógicos que partan de

una lectura crítica de las relaciones de poder que se ponen en juego en los programas y proyectos que ha priorizado la educación oficial. Este interés ha ido acercando a los miembros del colectivo a orientar sus propuestas de formación continua y posgradual, así como sus propuestas de trabajo, a partir de referentes pedagógicos que reconozcan las diversidades de los participantes, de sus entornos y de sus comprensiones de vida y de mundo.

Una de estas apuestas tiene que ver con la formulación de proyectos en salud con comunidades indígenas de diversas regiones del país a partir de solicitudes explícitas de sus integrantes, en donde los pares de GEPIDH, orientados desde un enfoque de construcción participativa basada en el reconocimiento y el respeto del saber y la voluntad de los pares indígenas, han apoyado procesos de co-creación de propuestas de salud basadas en el diálogo entre saberes indígenas y no indígenas (Castro y Betancur, 2016; Castro et al., 2017; Rojas et al., 2016).

Otra de ellas tiene que ver con la promoción de propuestas de configuración de dispositivos institucionales que apoyen la formación continua en prácticas de lectura, escritura y oralidad por parte de todas las personas y los colectivos que integran la comunidad universitaria. Desde estas apuestas, los integrantes de GEPIDH han visibilizado, defendido y promovido la pluralidad de sistemas de representación y, por ende, de maneras de leer, escribir y hablar que tenemos los seres humanos, han propiciado el reconocimiento de la existencia de diversos enfoques a partir de los cuales se pueden orientar apuestas por el fortalecimiento de estas prácticas y han fomentado la articulación de formas de acompañamiento que vinculen enfoques lingüísticos, socioculturales y de nuevas literacidades, entre otros (Méndez, 2020b; Ríos, 2014a, 2014b; Sito et al., 2019).

En síntesis, las apuestas del grupo han ido afianzando su aproximación por medio de enfoques pedagógicos alternativos, críticos, participativos e interculturales, debido a su interés y compromiso por promover formas de educación equitativas, abiertas y democráticas.

Aportes didácticos

Los aportes didácticos se encuentran asociados con las categorías y los conceptos que más ha trabajado el grupo, los cuales, tal como se puede ver a continuación, se refieren a la relación entre la enseñanza de la lectura

y la escritura en la primera infancia, la educación básica y universitaria, y a la relación entre educación y salud.

En lo que respecta a la lectura y la escritura, el grupo asume que las estrategias didácticas para su enseñanza son fundamentales en el proceso educativo, especialmente durante los primeros años de escolaridad. En los documentos analizados, se destaca la importancia de entender la lectura y la escritura como procesos de pensamiento que van más allá de lo funcional, convirtiéndose en medios de expresión y construcción de saberes significativos para los niños y las niñas (Méndez, 2020b; Ríos, 2014a).

El trabajo colaborativo es otra estrategia clave que se promueve en el aula, donde se organiza el ambiente para que los niños puedan hablar, escuchar, leer y escribir en torno a situaciones significativas y reales, fomentando la interacción social como un medio esencial para la construcción y transmisión del conocimiento. Este enfoque se basa en la premisa de que todos en el aula, incluidos los niños y el maestro, pueden enseñar y aprender unos de otros.

Finalmente, la información lingüística se integra en las actividades de aprendizaje para enriquecer el conocimiento de los estudiantes sobre el lenguaje y su uso. La estrategia didáctica de confrontación pautada se centra en la relevancia y el significado, buscando que los aprendizajes trasciendan el aula y permitan a los estudiantes ser autónomos en cualquier contexto. Sin embargo, se advierte que cuando la información es ambigua, puede generar confusión entre los estudiantes. Esto se evidencia en situaciones donde los niños reciben versiones diferentes de la ortografía de una palabra por parte de diferentes fuentes, como los padres u otros profesores, lo que puede llevar a discusiones y a la necesidad de clarificar y consensuar el conocimiento. En resumen, las estrategias didácticas frente a la lectura y la escritura presentadas en el documento subrayan la relevancia de una enseñanza de la lectura y la escritura que sea significativa, crítica y autónoma, permitiendo a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades para interactuar con su entorno de manera reflexiva y creativa (Ríos, 2014a).

Dentro del concepto de lectura y escritura, el grupo de investigación también ha venido desarrollando estudios alrededor de estrategias didácticas enfocadas en la literacidad académica, las cuales buscan abordar críticamente las prácticas discursivas dentro del ámbito universitario. Estas estrategias no solo se centran en los objetivos finales de la educa-

ción, sino también en los medios de producción del discurso, poniendo especial énfasis en la importancia de los procesos y las formas en que se utiliza el lenguaje en la educación superior (Sito et al., 2019). Además, se hace hincapié en la necesidad de reconocer y visibilizar las prácticas vernáculos de los estudiantes para ponerlas en diálogo con las convenciones institucionales. Esto implica un reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, así como de enfoques de pensamiento decoloniales y de plurilingüismo, que buscan tensionar las formas tradicionales de usar el lenguaje en la universidad y promover una mayor autodeterminación e identidad estudiantil.

En resumen, las estrategias didácticas asociadas con las prácticas de lectura y escritura se orientan hacia una pedagogía crítica y reflexiva que valora la diversidad y que busca democratizar el proceso educativo, fomentando una mayor participación y un reconocimiento de las distintas voces y experiencias de los estudiantes en el contexto universitario.

Por otro lado, en lo que respecta a la relación entre educación y salud, en la documentación se destacan diversas estrategias didácticas orientadas a la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, especialmente en el contexto de las poblaciones indígenas y los jóvenes en situación de calle. Una de las estrategias centrales es la educación popular, que se implementa a través de talleres comunitarios diseñados para generar conocimiento y estrategias adaptadas a diferentes grupos generacionales, incluyendo niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Esta aproximación permite la creación de espacios de aprendizaje participativos y centrados en las necesidades específicas de cada grupo (Castro et al., 2016b; Rojas et al., 2014a).

La documentación también resalta la intervención docente como un eje fundamental en la tarea didáctica y en los procesos de formación. Se mencionan estrategias específicas que el maestro puede utilizar para avanzar en la comprensión de las reglas que rigen el sistema de escritura, tales como la comparación entre las escrituras de los niños o de los jóvenes en el ámbito de comunidades de prácticas específicas, la generación de ambientes propicios para el aprendizaje y el ofrecimiento de pistas e información cuando los estudiantes no saben cómo justificar su elección. La confrontación se presenta como una oportunidad para contra-argumentar y polemizar respuestas, incluso cuando son correctas, con el fin de buscar más indicadores que guíen la lectura y promover el intercambio y la reflexión entre los estudiantes (Ríos, 2014b).

La perspectiva planteada a lo largo de este apartado muestra cómo el grupo ha desarrollado estrategias encaminadas a fomentar escenarios de construcción colectiva de conocimiento y trabajo con las comunidades.

Aportes curriculares

Los aportes curriculares que sobresalen a partir de la revisión documental dejan ver una visión integral que vincula las estrategias didácticas y los enfoques curriculares para una comprensión de la educación como categoría destacada dentro de los trabajos desarrollados en GEPIDH. La documentación resalta varios elementos curriculares que son fundamentales en el contexto de la Educación Popular (EP) y de las prácticas educativas en la universidad.

El primero de los aspectos curriculares clave es la articulación de los contenidos con la realidad cercana de los estudiantes, lo que se logra a través de un enfoque dialógico en la enseñanza. En lugar de presentar la historia y otros contenidos como una secuencia lineal de eventos para memorizar, se hace énfasis en la conexión de estos con la realidad presente de los estudiantes, promoviendo una reflexión política y ética *en, desde, sobre y con* el mundo (Méndez, 2017, 2020a, 2020b, 2021).

En segundo lugar, se menciona la importancia de estructurar programas educativos que avancen hacia la construcción de prácticas pedagógicas alineadas con el perfil institucional universitario. Desde los desarrollos conceptuales del grupo se considera que los programas que se instalan en el ámbito universitario deben articular acciones, prácticas, proyectos y políticas existentes, mejorándolas a través de un proceso de revisión, evaluación y mejoramiento. Así las cosas, los componentes básicos de estos programas incluyen presentación, introducción, antecedentes, marco legal-contextual, objetivos, enfoque, estructura, definiciones básicas, modalidades, participantes, ruta de operación y mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación, que los articulan con los diferentes ejes misionales de la universidad y con su legado histórico como institución formadora. Esta articulación permite entender que la investigación desarrollada en GEPIDH conserva un interés y una vocación social que pone a los sujetos y sus realidades en el centro de toda acción pedagógica.

De esta manera, dentro de la bibliografía revisada, se destaca también

la creación de dispositivos institucionales como el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia. Este busca poner en diálogo las iniciativas de diferentes unidades académicas y fortalecer los procesos de revisión y atención de las prácticas de literacidad en educación superior, las cuales se constituyen en un eje de formación disciplinar y científica que sirve de referente académico para el Proyecto Educativo Institucional. Este tipo de iniciativas contribuye a fomentar la permanencia estudiantil y a reconocer factores académicos que pueden limitar el acceso a la universidad y la graduación estudiantil (Sito et al., 2019).

Lo anterior permite identificar desafíos curriculares relacionados con la pluralización de las maneras de nombrar las iniciativas educativas dirigidas a los profesionales en formación, así como tensiones fundacionales y asuntos problemáticos de orden administrativo, curricular y pedagógico. Estos elementos curriculares reflejan un tercer aspecto, referido a una preocupación por la diversidad de los estudiantes y la universidad misma como institución fundamental para la inserción de los ciudadanos en la sociedad y en una cultura letrada.

Una cuarta línea temática está relacionada con los aportes curriculares del grupo de cara a los elementos innovadores que se centran en la enseñanza de la lectura y la escritura a través de un enfoque integral y significativo. Un ejemplo lo constituye la organización curricular de los espacios formativos liderados por el grupo de investigación, como es el caso del Diploma Institucional CLEO, en donde los diferentes dispositivos microcurriculares están estructurados en tres módulos que se dividen en unidades y temas, proporcionando una organización clara y secuencial del currículo. Cada tema incluye contenidos teóricos presentados en un formato de pregunta y respuesta, acompañados de elementos gráficos, actividades y juegos que no solo refuerzan el conocimiento, sino que también promueven la reflexión y la autoevaluación de los logros por parte de los estudiantes.

El currículo también está diseñado para motivar a los estudiantes a través de juegos y actividades que refuerzan los conocimientos de manera amena y de cuestionarios que evalúan lo aprendido en diferentes momentos del proceso. Además, se hace énfasis en la importancia de considerar la lectura y la escritura como herramientas para la construcción del propio conocimiento, lo que requiere un planteamiento teórico y curricular diferente al tradicional, al igual que una intervención docente atenta y

respetuosa hacia la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes (Ríos, 2014a y 2014b).

Un quinto aporte se une a esta línea innovadora, a saber, la práctica situada de diferentes escrituras para la divulgación de los procesos y productos asociados con la investigación del grupo GEPIDH. Así las cosas, los diarios de campo, los pódcast y otros dispositivos de escritura como las bitácoras y los formatos de seguimiento de procesos, entre otros, también se destacan como un elemento curricular asociado con la formación de sujetos críticos y analíticos, ya que permiten la descripción y reflexión sobre situaciones reales en el aula y en las comunidades, relacionadas con categorías de análisis como: la relectura, la reescritura, el trabajo colaborativo, la lectura y la escritura en las disciplinas y la información lingüística. Estas tipologías discursivas son una herramienta para focalizar problemáticas y contribuir a la construcción de ideas y reflexiones sobre la práctica educativa y la investigación en salud y educación, tanto para los docentes que acompañan como para los estudiantes que participan (Vásquez et al., 2022).

En sexto lugar, la documentación también resalta la importancia de utilizar materiales de lectura variados y significativos —como cuentos, poesías, historias, fábulas, descripciones e instrucciones— para fomentar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes y sujetos vinculados en las diferentes investigaciones. Este reconocimiento de las lenguas y los lenguajes da cuenta de un currículo que se enriquece no solo desde los saberes disciplinares y científicos, sino también desde saberes sociales y culturales. Tal diversidad de materiales se presenta como un recurso curricular esencial para crear contextos ricos lingüísticamente, donde la lectura y la escritura se utilicen en contextos reales de comunicación y producción de conocimientos.

En resumen, los elementos curriculares presentes en la documentación reflejan un enfoque curricular que busca formar individuos integrales, capaces de responder a las necesidades de una sociedad en constante cambio, y que valora el trabajo en equipo, la responsabilidad, el respeto y la solidaridad. El currículo está diseñado para ser dinámico, interactivo y reflexivo, promoviendo un aprendizaje significativo y un acompañamiento a lo largo del proceso de formación.

Aporte al campo de la formación

En el marco de los procesos de formación, GEPIDH orienta iniciativas nutridas por los resultados de las investigaciones que adelantan sus integrantes, de manera tanto individual como colectiva, en el ámbito de la educación infantil, básica, media y superior, relacionada con diversas dimensiones de la vida humana: la nutrición y la dietética; la salud pública, la salud individual y la salud colectiva; la lengua castellana, la literatura y la comunicación; la psicología, la pedagogía y las ciencias sociales, entre otras.

Gracias a esta pluralidad de saberes, el grupo ha liderado y ha participado en la creación de propuestas institucionales de docencia, extensión e investigación que incluyen un componente formativo proyectado tanto en el ámbito de la Universidad como en el de la Facultad de Educación y, desde ahí, hacia los colectivos y las personas que se vinculan a ellas.

De manera específica, la trayectoria de los pares de GEPIDH ha dado lugar a iniciativas en las que se articulan tres campos disciplinares: salud, educación y ciencias sociales. Esto ha permitido entender la educación como un proceso que trasciende las instituciones educativas, se extiende a todos los campos de la vida humana e incluye la participación de múltiples y muy diversos sujetos y colectivos.

Desde este interés, el grupo reconoce la diversidad humana y el abanico de sistemas de representación a través de los cuales se constituye y, por ello, sus propuestas formativas se preguntan por los diversos fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos de iniciativas que articulan los tres campos disciplinares mencionados. Para efectos de este artículo, se destacan a continuación tres ejemplos del interés mencionado. El primero se refiere a los proyectos relacionados con la salud de comunidades étnicas, particularmente indígenas, adelantados para la prevención y atención de enfermedades de transmisión sexual como el VIH/SIDA, en donde pares de GEPIDH han buscado poner en diálogo los saberes de la salud oficial con aquellos de la salud propia de las comunidades con las cuales trabajan (Castro et al., 2013; Castro et al., 2016a; Castro et al., 2016b; Castro et al., 2017; Castro et al., 2018; Castro et al., 2023; Rojas et al., 2012; Rojas et al., 2014a; Rojas et al., 2014b; Rojas et al., 2015).

En este punto, cabe destacar que algunos investigadores de GEPIDH llevan diez años estudiando problemas de salud en diferentes etnias, cada una con su propia lengua, de comunidades indígenas de Antioquia, La

Guajira, Cauca, Amazonas y Guaviare. Uno de los primeros hallazgos del «diálogo de saberes» que implica este tipo de proyectos es que, para todos estos grupos indígenas, en sus lenguas no existe la palabra «salud». En su lugar, usan palabras equivalentes en castellano a «bienestar» o «estar bien». Un ejemplo de esto es la expresión «Bia Buma», usada por el pueblo embera chami que habita el resguardo de Cristianía en el municipio de Jardín, Antioquia. Dicha expresión fue propuesta por los co-investigadores indígenas para hacer referencia al problema de salud «VIH/SIDA» que era el foco principal de la investigación (Rojas, et al., 2016).

El segundo ejemplo es la creación de iniciativas institucionales como el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) y la Red de Tutorías de la Universidad de Antioquia, en donde los miembros de GEPIDH toman como punto de partida el reconocimiento de la diversidad lingüística, social, cultural y disciplinar de los integrantes de la comunidad universitaria, así como de las formas de orientar los procesos de apropiación y fortalecimiento de las prácticas de lenguaje y de acompañamiento formativo (Hernández y Vallejo, 2017; Sito et al., 2019).

Un tercer ejemplo es el diseño de una línea de la Maestría en Educación que oferta la Universidad de Antioquia denominada Educación y Salud, basada en el reconocimiento de la diversidad de lenguas y lenguajes que existen y en la manera en que estos median en las relaciones entre educación y salud. Esta línea reconoce la salud como una construcción sociocultural, configurada a partir de representaciones situadas, complejas y dinámicas, construidas desde una diversidad de lenguas y lenguajes. De esta manera, entiende que los problemas de salud y enfermedad se definen y atienden a partir de modelos que responden a su vez a condiciones y concepciones sociales y culturales.

La salud y la enfermedad se entienden como construcciones socioculturales que superan la dimensión biológica asociada a la presencia o ausencia de una alteración orgánica. Ellas conllevan también un significado y un sentido relacionado con el contexto social y cultural de pertenencia del individuo y de la red de relaciones, creencias, valores y ocupaciones, entre otros, de la cual hace parte (Moreno-Altamirano, 2007).

En este sentido, la línea de maestría diseñada por pares de GEPIDH asume que la formación de profesionales que trabajen en favor de la salud debe promover el reconocimiento de las características propias de estos modelos, debe considerar el alcance explicativo tanto de los modelos bio-

médicos como de los modelos interculturales que reconozcan el papel que juegan en ellos la organización social, así como las relaciones y la estructura sociales de desigualdad. Esta comprensión debe considerar la diversidad cultural de las personas, entendida como su visión del mundo, sus expectativas, creencias y significados compartidos, que inciden en sus maneras de aprender y de orientar su salud (Caramés García, 2004).

En este panorama, la educación se convierte en un escenario ampliado que posibilita otros acercamientos a los nuevos paradigmas del cuidado de la salud, en los cuales la línea se ocupa de la formación de profesionales y líderes de diversos campos académicos y sociales, interesados en afianzar su capacidad para cuidar de sí y de otros, aportando así a su bienestar y buen vivir. La incorporación de una perspectiva socio-cultural permite superar una visión monocultural de la salud, reconociendo que se trata de una construcción social, dinámica, multidimensional y susceptible de ser transformada (Breilh, 2009).

Es así como, apoyados en estas concepciones amplias de salud y educación, la comunicación toma gran potencia como eje transversal, siempre que posibilita el relacionamiento y la interlocución del sujeto con los otros, procurando redes de información y conocimiento que, apoyadas en medios tecnológicos, amplían masivamente su alcance. Este asunto se apoya en la IV Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud, celebrada en julio de 1997, donde se indica que la capacidad de las comunidades para la promoción de la salud requiere educación práctica y acceso a los medios de información, a la comunicación tradicional y a las nuevas tecnologías de comunicación (Aguaded, 1995).

En consecuencia, la línea trabaja conceptos y categorías claves para entender y explicar el contexto actual en educación, desde esas otras apuestas que desinstalan de la escuela la pregunta por la formación humana y permiten situarla en escenarios diversos de la vida social. Así mismo, aborda relaciones conceptuales en torno a los lenguajes, que amplían el espectro de posibilidades para la comprensión de prácticas de salud y del cuidado, desde los significados y sentidos que se construyen en las comunidades y en aquellos lugares que se le otorgan a la educación como mediadora de procesos ampliados de salud y bienestar.

GEPIDH ha entendido la salud y la educación, al igual que otros ámbitos de la vida pública y privada de las personas, como componentes esenciales del desarrollo humano, que requieren explicaciones y propuestas de orientación que trasciendan las nociones econométricas que

han primado en los últimos años, y se acerquen a nociones formuladas desde el desarrollo de las capacidades (Nussbaum, 2012; Sen, 2009), a partir de preguntas en torno a la dignidad del ser humano. Sostener esta comprensión requiere, como lo menciona Rozo de Arévalo, «mirarse aspectos importantes, como el desarrollo, las condiciones de vida, la humanización y la educación en salud. A partir del planteamiento anterior, debe considerarse la visión de desarrollo ecológico y una concepción de educación por el desarrollo humano» (2001, p. 46).

Las apuestas formativas de GEPIDH comprenden la educación y la salud como condiciones fundamentales para promover el desarrollo social y económico de las naciones y de los grupos humanos que forman parte de ellas, al igual que como estrategias básicas para promover la configuración de sociedades justas y democráticas que permitan el pleno desarrollo humano de quienes las integran. Por ello, sus iniciativas le apuestan a promover el acceso pleno e integral a estos dos derechos, entendiendo que la vulnerabilidad social está estrechamente ligada a la vulnerabilidad educativa (López y Pinto, 2017) y que ambas son producto de un sistema de relaciones de exclusión e inclusión, y también de factores, externos e internos, que las instituciones públicas deben ayudar a transformar.

Aporte al campo de la evaluación

En el grupo de investigación se han privilegiado prácticas de evaluación integral de los diferentes procesos comunitarios, investigativos y formativos, que se adelantan en el campo de la educación y la salud, desde una comprensión ampliada de la lectura, la escritura y la oralidad.

De esta manera, en la documentación, se destacan varios elementos relacionados con la evaluación de la lengua escrita en el contexto de los procesos educativos. Uno de los elementos más notables es el proceso de seguimiento de cohorte que se implementa desde la aplicación de pruebas en momentos distintos para evaluar el nivel de conceptualización de la lengua escrita de los estudiantes. Para ello, en el caso de los procesos con población de educación inicial, se sigue la clasificación de la psicogénesis de la escritura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky; pero cuando se trata de un proceso con población joven (estudiantes universitarios) o adulta (profesores de educación básica y universitaria, comunidades indí-

genas u otras comunidades de práctica), la evaluación tiene en cuenta las diferentes dimensiones de la lengua y los procesos de apropiación y uso de las prácticas disciplinares y específicas de la lectura, escritura y oralidad desde el enfoque de las literacidades múltiples.

Otro elemento importante es la evaluación cualitativa que se realizó para establecer el nivel de conceptualización de la lengua escrita en el que se encuentran las poblaciones con las que se trabaja. Para ello, se diseñan pruebas específicas e instrumentos de seguimiento y aportes a los procesos de lectura, escritura y oralidad, que permiten conocer no solo el nivel de conceptualización, sino también el nivel de fluidez y comprensión de las prácticas que van logrando los participantes (Ríos, 2014a; Sito et al., 2019; Méndez, 2020b).

Estos elementos de evaluación son fundamentales para entender el desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes, y para ajustar las estrategias didácticas y curriculares en función de los resultados esperados en procesos de investigación y formación adelantados por el grupo.

En el caso específico de los procesos que se llevan a cabo con población universitaria, la documentación del grupo de investigación destaca varios elementos relacionados con la evaluación en el contexto de la preparación para el ingreso y la permanencia en la universidad. Se menciona que las evaluaciones de las intervenciones educativas tienden a priorizar ciertas dimensiones, como el dominio de contenidos o el desarrollo de competencias académicas, estrategias cognitivas, comportamientos académicos y conocimiento del contexto universitario. Además, se señala que el dominio de los contenidos es una dimensión clave que se promueve para fortalecer las competencias académicas necesarias para la transición a la educación superior, a menudo a través de cursos universitarios por ciclos propedéuticos (Hernández et al., 2022; Hernández et al., 2023).

Otro elemento importante es que la variable más utilizada para evaluar el efecto de las intervenciones es el promedio en las asignaturas, ya que se considera un predictor de la preparación para la universidad y del éxito en programas de educación superior hasta la graduación. Por último, se destaca que, aunque las evaluaciones de intervenciones para la preparación universitaria son comunes en Estados Unidos, en Latinoamérica es escasa la evidencia al respecto, lo que indica una necesidad de acción para valorar el efecto en el acceso a la educación superior y mejorar la continuidad de las acciones en pos del afianzamiento de las habilidades

y los hábitos necesarios para ingresar y permanecer en programas de pregrado (Hernández et al., 2022; Hernández et al., 2023).

En esta misma línea, se destacan algunos elementos sobre la evaluación que son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los procesos de formación inicial y profesional en la universidad:

- Evaluación cualitativa del nivel de conceptualización de la lengua escrita: se menciona la realización de evaluaciones cualitativas para establecer el nivel de conceptualización de la lengua escrita en que se encuentran los participantes. Estas evaluaciones se llevaron a cabo, por ejemplo, en instituciones como el Colegio Santa María del Rosario y la Escuela de la Universidad Nacional, con el objetivo de identificar el nivel de representación gráfica y conceptualización de la lengua escrita de los estudiantes (Ríos, 2014a). También fueron realizadas en procesos liderados por GEPIDH en torno a la lectura y la escritura en el nivel posgradual, mediante la tutoría de cohorte o la tutoría por triadas de acompañamiento, que partía de una evaluación cuantitativa de las prácticas desarrolladas por los participantes hasta llegar a una valoración cualitativa del proceso y sus avances en la escritura del trabajo de grado.
- Evaluación inicial y final: se realizaron evaluaciones al inicio y al final del periodo de estudio para observar la movilización en los niveles de conceptualización de los estudiantes. Por ejemplo, en el Colegio Santa María del Rosario, se observó un aumento significativo en los niveles alfabéticos, lo que indica un progreso en la capacidad de los estudiantes para utilizar el valor sonoro convencional en la escritura (Ríos, 2014a). En el caso de los procesos adelantados en el acompañamiento a posgrados y a docentes universitarios en ejercicio se emplearon, por ejemplo, instrumentos de semaforización para el avance en la escritura, lo cual permitía mapear cómo iban mejorando aspectos de las prácticas, bien sea en lo referido a la coherencia o a la ampliación conceptual, la cohesión entre las ideas y la capacidad argumentativa.
- Uso de la escritura como herramienta de evaluación: el texto señala que la escritura se ha convertido en la forma más utilizada para evaluar a los estudiantes y participantes, aunque también se menciona que hablar de escritura en la escuela es evocar una práctica que puede ser poco atractiva para los alumnos.

- Diarios de campo: se destaca el uso de diarios de campo como una herramienta para la evaluación y reflexión sobre la práctica educativa. Estos diarios permiten a los docentes documentar y analizar las experiencias y los avances en el aula, lo que contribuye a una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se debe decir que estos elementos de evaluación son cruciales para entender cómo los estudiantes progresan en su aprendizaje de la lectura y la escritura, y para ajustar las estrategias didácticas de acuerdo con sus necesidades y niveles de desarrollo.

Aporte al campo de la investigación

Como aportes derivados de la experiencia de trabajo del grupo GEPIDH, para efectos de este ejercicio de investigación que recoge este artículo, se destacan tres aristas: respecto la conformación de comunidad académica, a las formas de hacer investigación y a los asuntos por los que se pregunta y moviliza.

La primera arista reconoce que los grupos académicos, particularmente los grupos de estudio y de investigación, son dispositivos básicos para promover la organización y el funcionamiento exitoso de instituciones y sistemas educativos en tanto operan como mecanismos de articulación y promoción de intereses y potencialidades individuales diversas, a la vez que se constituyen en un motor para la circulación, producción y apropiación social de conocimientos por personas e instancias que se interesan por estudiar e investigar asuntos que los interpelan. Desde esta perspectiva, GEPIDH surge, deviene y se sostiene como un espacio de encuentro, reconocimiento y articulación de trayectorias de un grupo de estudiantes, profesores y egresados, vinculados de diferentes formas a una universidad pública regional y a un sistema educativo local, nacional e internacional, que comparten lecturas y preguntas sobre el contexto del cual hacen parte. El grupo se configura como un lugar para estudiar y se formaliza para poder hacerlo de manera sistemática y acorde a parámetros de las comunidades académicas y científicas que le sirven de marco. Su trayectoria da cuenta de la generación de preguntas específicas que se han ido precisando y ampliando, pero que, a la vez, representan apuestas de sentido compartidas y sostenidas a lo largo de los diferentes hitos y momentos del grupo.

Como colectivo, GEPIDH defiende una política de buen trato, de bienestar y solidaridad entre sus integrantes; en consecuencia, se distancia de configuraciones y formas de funcionamiento jerárquicos y despersonalizados, proponiendo maneras de articular la investigación a la vida profesional y personal como un ejercicio potente y formativo que enriquece, tensiona y renueva continuamente. En este sentido, el grupo tiene un número reducido de integrantes, quienes se conocen y reconocen como colegas y compañeros, lo cual da lugar a relaciones de colaboración y de un trabajo conjunto permanente. Una prueba de ello es que, de manera continua, sus integrantes trabajan juntos en la mayoría de las iniciativas formuladas por GEPIDH o realizan intercambios solidarios desde sus proyectos o espacios de trabajo individual, logrando así operar como una pequeña comunidad capaz de construir, a partir de sus saberes, experiencias y resultados de investigación, apuestas innovadoras que han logrado arraigarse en las unidades académicas y en las instituciones en las que sus integrantes están vinculados.

Otro indicador de este perfil de integración de la investigación a la vida personal y profesional de los integrantes es la estabilidad y permanencia de estos: siete de ellos son profesores de carrera (tres vinculados a la Universidad de Antioquia y cuatro al municipio de Medellín o al departamento de Antioquia) y los tres restantes están vinculados a la Universidad de Antioquia como prestadores de servicios y profesores de cátedra a partir de iniciativas configuradas o apoyadas por GEPIDH, en un vínculo laboral sostenido entre tres a ocho años. De esta manera, la dinámica de trabajo de los integrantes de GEPIDH permite derivar propuestas interdisciplinarias a través de las tres áreas misionales universitarias que, en menor o mayor grado, son el resultado del trabajo realizado por parejas e incluso por pequeños grupos de tres a cuatro integrantes, sea abordando los asuntos propios de las líneas o aquellos diálogos que han ido estableciendo los integrantes con las líneas de otros grupo de investigación o comunidades de trabajo, con las cuales adelantan sus procesos de formación o de desempeño laboral.

La segunda arista tiene que ver con las de formas investigación que orientan el quehacer del grupo y de sus integrantes. En este punto, GEPIDH ha ido afianzando una apuesta por objetos y formas de trabajo orientadas por principios de la interdisciplinariedad, la interculturalidad, la intersectorialidad y la interseccionalidad. Así, busca brindar aportes que ayuden a visibilizar, cuestionar y transformar realidades que limitan

el desarrollo humano integral de personas y comunidades, aportes relacionados particularmente con su pleno acceso y disfrute a la educación y a la salud, entendidos como derechos fundamentales.

Los pares del grupo trabajan desde diferentes campos de conocimiento e investigan a partir de enfoques que articulan componentes cuantitativos y cualitativos, compartiendo un interés por aproximarse a perspectivas críticas, participativas, decoloniales y posmodernas de indagación. Sus apuestas transitan por modelos orientados que defienden el respeto por las diferencias, la autonomía y la capacidad de acción y gestión de los participantes de sus proyectos de investigación, docencia y extensión. Su labor gira en torno a la búsqueda de alternativas de solución de problemas que afectan desfavorablemente la vida de personas y comunidades, así como a la generación de formas alternativas, otras, de buen vivir personal y comunitario. Esta elección académica conlleva una postura política y social que propende a horizontes de decrecimiento voluntario y crecimiento controlado, que ponen el horizonte del grupo en el aporte social y humanitario de los conocimientos generados por el colectivo y por sus integrantes.

Desde esta lógica, las iniciativas de GEPIDH tratan de advertir, de manera crítica y propositiva, barreras o mecanismos de exclusión, marginación y subalternización que limitan las condiciones y oportunidades que tienen ciertas personas o grupos humanos debido a su procedencia, a su trayectoria o a su identidad. Esta elección promueve la realización de investigaciones situadas, que destaquen la producción de conocimiento contextualizado y vinculado con los saberes locales de las comunidades, que posibilitan y validan el uso de metodologías y epistemologías de orden cualitativo (nuevos paradigmas), particularmente feministas, de literacidades múltiples y de investigación basada en la comunidad.

Finalmente, una tercera arista tiene que ver con los asuntos que trata el grupo. En este caso, GEPIDH desarrolla conceptos centrales y tiene ejes transversales como comunicación, educación con comunidades diversas, prácticas LEO, pedagogías críticas, acompañamiento formativo, procesos de recibo y acogida, y enfoques e identidades de género, entre otras. El estado del arte, realizado en el 2009, en torno a las líneas de trabajo del grupo Resiliencia y Salud, y Género y Pedagogía, brindó a este un panorama de conocimientos afines en un periodo de tiempo y en un ámbito intelectual previamente delimitado (Miñana et al, 2000) y un recorrido de conocimiento y sistematización de la producción científica (Souza, 2005). Esto favoreció una mayor comprensión de los objetos de

estudio del grupo y de la producción existente en el país sobre los temas centrales abordados en sus dos líneas, la cual ratificó la vigencia de estas. Este estado del arte operó también como un proceso de autoevaluación y de toma de decisiones en torno a asuntos y formas de trabajo relacionados con las líneas de investigación y con la realización de procesos de formación organizados a manera de seminarios de divulgación y profundización, particularmente en torno a la relación salud, educación y desarrollo humano, que se comenzaron a configurar en los años siguientes. Igualmente, destacó los aportes de las metodologías feministas y de las formas de trabajo colaborativo y en red, entre otros, como herramientas para la promoción de la permanencia estudiantil, la resiliencia, la equidad de género y la salud en personas y en comunidades de contextos diversos, que gradualmente ha ido trabajando el grupo.

De otra parte, la ratificación de las líneas y de las formas de trabajo del grupo derivaron en un esfuerzo que se refleja, especialmente en los últimos ocho años, en la creación, cocreación y dinamización de apuestas institucionales de docencia, extensión e investigación que retoman resultados de las experiencias de trabajo y de formación en investigación de los integrantes del grupo y del colectivo en general. Es el caso de iniciativas como, por ejemplo, el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), la Red de Tutorías de la Universidad de Antioquia, la iniciativa de Tutoría Entre Pares orientada con profesores que acompañan a sus pares en año de prueba y el proceso de acompañamiento formativo para estudiantes de la Maestría en Epidemiología becados por el programa internacional OMS-TDR, así como de los proyectos de investigación en torno a las prácticas tutoriales en la Universidad de Antioquia, los procesos de recibo y acogida al inicio de las prácticas académicas y el trabajo con familias de estudiantes de primer semestre de educación, entre otros. Particularmente, es importante destacar el diseño de la línea de Maestría en Educación en Salud —que abre este año su segunda cohorte—, la participación en el grupo Gestor que avanza la creación del Doctorado en Educación y Salud y el programa de formación de tecnólogos en Educación para la Salud.

Cabe mencionar que el trabajo orientado desde la línea de Resiliencia y Salud y, en menor grado, desde la línea de Género y Pedagogía, ha dado lugar a procesos de investigación formativa implementados a manera de prácticas pedagógicas y didácticas, así como a trabajos de grado adelantados con estudiantes de pregrado y trabajos de investigación de maestría

y de doctorado, realizados y asesorados por integrantes de GEPIDH, a la vez que a diálogos y colaboraciones con pares nacionales e internacionales. En todos estos asuntos, las preguntas por la pedagogía, la infancia y el desarrollo humano han servido como puntos de partida para comprender procesos educativos y de salud en los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, la experiencia de varios integrantes del grupo en las prácticas de crianza y educación inicial han ampliado la comprensión de problemas o asuntos propios de la educación básica, media y superior, favoreciendo lecturas de proceso transversales a los diversos momentos de las trayectorias educativas. Estas lecturas han favorecido la formulación e implementación de propuestas relacionadas con diversos asuntos, de los cuales estos son algunos ejemplos: el acceso, la permanencia y la graduación estudiantil; el fortalecimiento de las prácticas LEO; el cuidado de la salud (cuidado de sí y de otros). Estas propuestas han ido ganando visibilidad y reconocimiento en el entorno universitario, y varias de ellas se han ido posicionando en las agendas de diferentes programas, como el de Desarrollo Docente y el de Permanencia Universitaria, al igual que en la Facultad de Educación.

Vacíos y posibilidades investigativas futuras

El trayecto de este texto ha mostrado cómo, en sus distintas aristas, GEPIDH se ha constituido como un colectivo académico que ha transitado por las preguntas que articulan la educación, la infancia y la salud. En concreto, permitió visibilizar tendencias, rupturas y apuestas del grupo. Es así como las líneas de Resiliencia y Salud, y Género y Pedagogía, han dado lugar a proyectos que articulan las misiones de extensión, investigación y docencia. Tal es el caso de las acciones en torno a la prevención del VIH/SIDA en comunidades ancestrales, las subjetividades infantiles en contextos de conflicto armado, la formación en lectura y escritura, y la tutoría y la permanencia universitaria.

Ahora bien, a la vez que mostró derroteros, también permitió ver la necesidad de retomar ciertas reflexiones y líneas de trabajo en las que sería necesario replantear preguntas y tener nuevos acercamientos. Este es el caso de la pregunta por la infancia y la epistemología de la pedagogía infantil. Si bien la pregunta por la pedagogía y el desarrollo humano han mantenido vigencia en las acciones del colectivo que conforma el grupo,

la pregunta por la infancia requiere un nuevo acercamiento y el planteamiento de nuevas perspectivas.

Además de lo anterior, uno de los vacíos actuales en GEPIDH tiene que ver con la exploración de la influencia de la tecnología digital en la educación y la salud mental de los jóvenes. A medida que la tecnología se integra cada vez más en la vida cotidiana, es crucial comprender cómo afecta el aprendizaje, la atención y el bienestar emocional de los estudiantes. Además, aunque el grupo ha trabajado en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, hay un potencial para profundizar en estudios sobre la relación entre el medio ambiente y la salud pública, especialmente en el contexto del cambio climático y sus efectos en las comunidades vulnerables.

Otra posibilidad investigativa es el estudio de la interseccionalidad en la educación y la salud, examinando cómo se cruzan diversas identidades —como género, raza, clase y discapacidad— para impactar en el acceso y la calidad de estos servicios. Finalmente, el grupo podría considerar la expansión de sus colaboraciones internacionales para incluir perspectivas globales en sus investigaciones, lo que podría enriquecer su comprensión de los problemas educativos y de salud y mejorar la relevancia y aplicabilidad de sus hallazgos.

Conclusiones

El desarrollo de este estado del arte ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- El grupo de investigación GEPIDH ha establecido una comunidad académica sólida y colaborativa que promueve la integración de la investigación en la vida personal y profesional de sus integrantes, lo que se refleja en la estabilidad y permanencia de sus miembros.
- GEPIDH ha logrado articular intereses y potencialidades individuales para impulsar la producción y apropiación social de conocimientos, especialmente en los campos de la educación y la salud.
- La investigación realizada por GEPIDH ha identificado el acceso como una categoría central, abordándolo desde múltiples perspectivas y destacando su importancia en contextos de vulnerabilidad y desigualdad.

- Los hallazgos del grupo subrayan la necesidad de mejorar la comunicación en comunidades indígenas y la importancia de la consulta pública en la evaluación de procesos educativos, lo que refleja un compromiso con la inclusión y la equidad.
- La producción académica de GEPIDH ha contextualizado el acceso a la salud y la educación en relación con factores socioeconómicos y culturales, evidenciando la intersección de estos aspectos con el goce de derechos de grupos históricamente excluidos.
- La categoría de desarrollo ha sido explorada por GEPIDH desde una perspectiva crítica, abarcando tanto el desarrollo comunitario como el personal y social, y considerando los impactos del colonialismo y la globalización en comunidades históricamente excluidas.

Referencias

Aguaded, J. I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

Breilh, J. (2009). Hacia una construcción emancipadora del derecho a la salud. En *¿Estado constitucional de derechos? Informe sobre derechos humanos*. Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

Caramés García, M. (2004). Proceso socializador en ciencias de la salud. Caracterización y crítica del modelo hegemónico vigente. En G. Fernández (Coord.), *Salud e interculturalidad en América Latina: Perspectivas antropológicas* (pp. 31-52).

Castillo, M., Alexander, N., Rubiano, L., Rojas, C., Navarro, A., Rincón, D., Bernal, L. V., Lerma, Y. O., Saravia, N. G., & Aronoff-Spencer, E. (2023). Randomized trial evaluating an mHealth intervention for the early community-based detection and follow-up of cutaneous leishmaniasis in rural Colombia. *PLoS neglected tropical diseases*, 17(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0011180>

Castro, D. (2016). El VIH/SIDA y el uso del condón: percepciones e imaginarios en la comunidad Embera Chamí de Cristianía. En C. Rojas (Ed.), *Bia 'Buma: el VIH/SIDA en los Embera Chamí de Cristianía, Colombia* (pp. 49-62). Editorial Universidad de Antioquia.

Castro, D. (2017). *La expansión del VIH y SIDA: percepciones y respuestas sociales en los Wayuu de Colombia*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada, España].

Castro, D. y Betancur, A. (2016). Significados de las normas sociales y las figuras de autoridad en personas adultas con experiencia de vida en calle. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 10(16), 82-108.

Castro, D. y Patiño, S. (2016). Reflexiones y perspectivas de la atención integral de personas que viven con el VIH en la comunidad de Cristianía. En C. Rojas (Ed.), *Bia 'Buma: el VIH/SIDA en los Embera Chamí de Cristianía, Colombia* (pp.77-94). Editorial Universidad de Antioquia.

Castro, D. y Yagari, P. (2016). Metodología. El paso a paso del proyecto. En C. Rojas (Ed.), *Bia 'Buma: el VIH/SIDA en los Embera Chamí de Cristianía, Colombia* (pp. 13-35). Editorial Universidad de Antioquia.

Castro, D., Gómez, N., Patiño, S. y Rojas, C. (2015). *Estrategias educativas para la prevención del VIH/SIDA con comunidades indígenas wayuu: una guía basada en la experiencia*. Editorial Universidad de Antioquia.

Castro, D., Gómez, N., Rojas, C., Lozano, M., Patiño, S., Mignone, J., Montoya, C., Zuleta, M. y Zambrano, R. (2014). *Corpus Metodológico para la Recolección de Información en el Marco del Proyecto «Prevención, Diagnóstico y Tratamiento del VIH/sida en comunidades Wayuu de Mai-cao-Guajira, 2012-2014»*. Editorial Universidad de Antioquia.

Castro, D., Patiño, Y., Gómez, N., Jalloh, C., Wylie, J. y Rojas, A. (2016a). Grupos focales de discusión: estrategia para la investigación sobre salud sexual con adolescentes con experiencia de vida en calle en Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 34(3), 285-296. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v34n3a03>

Castro, D., Zambrano, R., Lozano, M., Gómez, N. y Rojas, C. (2013). Conocimientos sobre VIH y comportamientos en Salud Sexual y Reproductiva en una comunidad indígena de Antioquia. *Investigaciones Andina*, 15(26), 640-652. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462013000100003&lng=en&ctlng=es.

Castro-Arroyave, D. M., Martínez-Gallego, J. A., Montoya-Guzmán, M., Silva, G. y Rojas Arbeláez, C. A. (2022). Hepatitis B en indígenas de América Latina: una revisión de la literatura. *Revista panamericana de salud pública*, 46(22), <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.22>

Castro-Arroyave, D., Gamella Mora, J., Rojas Arbeláez, C. y Mignone, J. (2018). Social Perceptions of HIV/AIDS among the Wayuu of Colombia. *Journal of HIV/AIDS & Social Services*, 17(3), 224-238, DOI: 10.1080/15381501.2018.1437584

Castro-Arroyave, D., Gamella, J., Gómez Valencia, N. y Rojas Arbeláez, C. (2017). Caracterización de la situación del VIH/SIDA en los Wayuu de Colombia: una aproximación a sus percepciones. *Chungará* (Arica), 49(1), 109-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000001>

Castro-Arroyave, D., Patiño, S., Gómez, N., Gómez, L., Ospina, D., Osorio, J. D., Galvis, R., & Rojas, C. (2016b). Formación de líderes para la prevención del VIH: percepciones y conocimientos sobre el virus en un contexto minero de Colombia. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (52), 128-143.

Díaz López, C. y Pinto Loria, M. de L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>

Echavarría López, M. I. y Luna Carmona, M. T. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado: aproximaciones a su comprensión desde la relación cuerpo-género. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (81), 39-60. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/77>

Echavarría, M. y Giraldo, E. (2023). Relación educación-género en el trabajo con mujeres excombatientes/Firmantes del Acuerdo de Paz. En M. Pardo y S. Peters (Eds.), *Educación política. Debates de una historia por construir* (pp. 99-112). Justus-Liebig-Universität Giessen e Instituto Colombo-Alemán para la Paz – CAPAZ.

Echavarría, M., Luna, M. y Ospina, C. (2013). Narrando el cuerpo: Una alternativa para resignificar las experiencias de los niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano [Trabajo de investigación de maestría]. Universidad de Manizales – Cinde.

Guadarrama Olivera, R. (1999). Tendencias recientes en el campo de las metodologías sociales. Pluralismo teórico, amalgama conceptual y fusión instrumental. *Iztapalapa*, 47, 85-104.

Hernández Enríquez, C. y Vallejo Giraldo, F. (2017). Acompañamiento tutorial en la Universidad de Antioquia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 3-22. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/941>

Hernández González, E., Ospina, T. y Vásquez, L. Y. (2020). Paisaje: un método cartográfico para ir tras las educaciones (otras) que se producen en una planta de producción. *Saberes y prácticas. Revista de Fi-*

losofía y Educación, 5(1), 1-16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3141>

Hernández, C. (2013). De la inclusión a la permanencia: logros y retos de tres acciones afirmativas para reducir el abandono estudiantil. En Jesús Arriaga García de A. et al, *II CLABES, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono a la Educación Superior*. Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación.

Hoyos Figueroa, A. C., Vélez Santamaría, H. H., González-Gómez, D. y Hernández Enríquez, C. (2022). Caracterización estudiantil e ingreso a la educación superior: resultados de un programa de preparación para la universidad realizado en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.345657>

Hoyos Figueroa, A., Hernández Enríquez, C. y Vélez Santamaría, H. H. (2023). La evaluación de programas de preparación para la universidad: un pendiente en la educación latinoamericana. *Praxis*, 18(1), 33-49. <https://doi.org/10.21676/23897856.3789>

Méndez Rendón, J. (2020a). La ética como fundamento del hombre-sujeto en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (24), 19-37. <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1825>

Méndez Rendón, J. (2020b). Prácticas de argumentación en el aula escolar. Un abordaje práctico desde la teoría pragmatodialéctica. *Lógoi. Revista de Filosofía*, (038). <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/logoi/article/view/4639>

Méndez Rendón, J. (2021). Paulo Freire y el sujeto: consideraciones etimológicas, ontológicas y dialécticas. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (25), 104-123. <https://doi.org/10.25074/07195532.25.1990>

Méndez, J., Gaitán, D., Cediél, G., Zapata, N., Pinzón, G., y Pérez, E. (2020). El derecho humano a la alimentación en tiempos de pandemia: ¿en conflicto con intereses comerciales? En S. del Castillo (Ed.), *Aprendizajes en tiempos de la COVID-19* (pp. 145-161). Alianza Universitaria por el Derecho Humano a la Alimentación Adecuada (Aludhaa).

Méndez-Rendón, J. C. (2017). El sujeto de la modernidad: reflexiones desde la pedagogía de la liberación. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 10(21), 30-50. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1375>

Miñana, C. (2000). Interdisciplinariedad y currículo. Un estado del arte. En Carlos Miñana Blasco (Ed.), *Seminario Internacional sobre in-*

terdisciplinarietà y currículo. Construcción de proyectos Escuela-Universidad: memorias. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

Mojica Vélez, C., Pérez Tamayo, S., Arias Jiménez, H., & Saldarriaga Zea, A. (2019). La resistencia escolar: otras formas de ser maestro y escuela. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (22), 172-192. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1460>

Mojica, C. y Motta, A. (2020a). Breve cartografía de la educación popular: enfoques entre Brasil-Colombia. *Interritórios. Revista de Educação*, 6(10), 287-312.

Mojica, C. y Motta, A. (2020b). Colectivos de esperanza y solidaridad en Medellín: por la defensa de la universidad pública, como legado del pensamiento de Paulo Freire. *La Piragua. Revista latinoamericana y caribeña de Educación y Política*, (46), 22-29.

Montoya-Guzman, M., Martinez, J., Castro-Arroyave, D., Rojas, C. y Navas, M. C. (2023). Epidemiology and Genetic Diversity of Hepatitis B Virus and Hepatitis Delta Virus Infection in Indigenous Communities in Colombia. *Microorganisms*, 11(7), 1739. <https://doi.org/10.3390/microorganisms11071739>

Moreno-Altamirano, L. (2007). Reflexiones sobre el trayecto salud-padecimiento-enfermedad-atención: una mirada socioantropológica. *Salud Pública de México*, 49(1), 63-70. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342007000100009&lng=es&tlng=es.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Paidós.

Padrón, J. 2007. Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 28, 1-28.

Patiño-Londoño, S., Mignone, J., Castro-Arroyave, D., Gómez, N. y Rojas Arbeláez, C. (2016). Guías bilingües: una estrategia para disminuir las barreras culturales en el acceso y la atención en salud de las comunidades wayuu de Maicao, Colombia. *Salud colectiva*, 12(3), 415-428. <https://dx.doi.org/10.18294/sc.2016.883>

Posada Giraldo, D. M., y Taborda Caro, M. A. (2013). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-Pluriversidad*, 12(2), 22-33. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.14433>

Posada Giraldo, D., Leal Matta, S., Palacio Baena, Ángela I. y Díaz Monterroza, J. (2019). Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67-68), 86-98. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340172>

Posada-Giraldo, D. M. (2017). A propósito de las maneras de nombrar y de su relación con lo nombrado. Una aproximación a lo que se entiende por pedagogía infantil en el contexto colombiano. *En-Clave Social*, 6(1), 10–23.

Posada-Giraldo, D. M., & Runge Peña, A. K. (2020). Aproximación conceptual al tema de las generaciones. Una lectura desde la Educación y la Pedagogía. *Uni-Pluriversidad*, 20(2), 2–20. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.05>

Pulgarín-Vergara, D. y Castro-Arroyave, D. M. (2019). Relaciones médico-paciente en instituciones prestadoras de servicios de salud en Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 21(4), 411-416. <https://doi.org/10.15446/rsap.v21n4.80095>

Ríos, N. (2014a). Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías y su relación con las prácticas de enseñanza de estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia.

Ríos, N. (2014b). Taller. Confrontación Pautada: Estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados: preescolar, primero y segundo de básica primaria.

Rojas Arbeláez, Carlos., Castro Arroyave, D., Mignone, J., Ospina Mesa, C., Gómez Valencia, N., Gómez Bedoya, L. Y Vélez Gómez, D. (2015). Situación actual y respuestas frente a la epidemia de VIH/SIDA en poblaciones indígenas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Colección Iniciativas por la Salud Pública N. 7.

Rojas, A., Castro, D., Gómez, N., Patiño, S., Lozano, M., Yagarí, G., Yagarí, P., Soto, M. y París, S. (2016). *Bia 'Buma: el VIH/SIDA en los Embera Chamí de Cristianía, Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.

Rojas, C., Castro, C., Lozano, M., Gil, A., Patiño, S., Gómez, I., Zuleta, A. y Zambrano, R. (2015). Caja de Herramientas para la prevención de VIH y otras infecciones de transmisión sexual con comunidad indígena en Colombia. Módulo 1: Hablemos sobre una sexualidad sana. Editorial Universidad de Antioquia.

Rojas, C., Castro, D., Gómez, N., Lozano, M., Congote, J., París, S., Soto, M., Yagarí, G. y Mignone, J. (2015). Prevalence, risk behaviours, and HIV knowledge in an Indigenous community in Colombia. *International Journal of Indigenous Health*, 10(2), 102-117.

Rojas, C., Castro, D., Lozano, M., Patiño, S. y Zambrano, R. (2014a). Caja de herramientas para la prevención de VIH y otras infecciones de transmisión sexual con comunidad indígena en Colombia. Módulo 3: Te enseñaré cómo prevenir el VIH. Editorial Universidad de Antioquia.

Rojas, C., Castro, D., Lozano, M., Patiño, S., Zambrano, R. (2014b). Caja de herramientas para la prevención de VIH y otras infecciones de transmisión sexual con comunidad indígena en Colombia. Módulo 2: Pregúntame sobre las infecciones de transmisión sexual. Editorial Universidad de Antioquia.

Rojas, C., Jalloh, C., Gómez, Q., Zuluaga, L., Zamora, O., García, A., Gutiérrez D., et al. (2012). Evaluación del proceso de desarrollo del folleto educativo de salud «Abre los ojos» para jóvenes en situación de calle de Medellín. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 30(3), 282-290.

Rozo de Arévalo, C. (2001). Educación en Salud. *Revista Aquichan*, 1(1), 47-48.

Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.

Soares Sito, L., Méndez Rendón, J. y Vásquez Ramírez, L. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>

Souza, B. (2005). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Vásquez Ramírez, L. Y., Ospina Álvarez, T. y Hernández González, E. (2022). Paisajes educativos: dolor, marcas y desgastes de los cuerpos en una planta de producción. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 92-109. <https://doi.org>

Capítulo 4

Didáctica de la educación superior: trayectos y horizontes²⁸

María Isabel Duque Roldán²⁹

Mauricio Múnera Gómez³⁰

Mariana Palacio Chavarro³¹

Introducción

Este texto es el resultado de una investigación documental que muestra los trayectos recorridos por el grupo de investigación Didáctica de la Educación Superior – DIDES de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el periodo 2010-2023. Su objetivo es realizar una comprensión e interpretación de la producción académica del grupo en sus tres líneas: *Innovaciones en los procesos didácticos para la educación superior*, *Didáctica de la geografía*, y *Estética y educación*. Para ello, se seleccionaron setenta textos entre los que se incluyen artículos, capítulos de libro, libros, trabajos de grado de maestría y tesis doctorales.

Con los textos seleccionados se desarrolló un ejercicio de lectura hermenéutica y de categorización mediante la aplicación ATLAS.ti, utilizando los siguientes campos semánticos: tendencias temáticas, tendencias conceptuales, tendencias epistemológicas, tendencias metodológicas y principales referentes teóricos que soportan el trabajo del grupo. Así mismo, este ejercicio hermenéutico permitió describir los principales aportes hechos por el grupo en los campos educativo, pedagógico, curricular, didáctico e investigativo. A partir de los hallazgos obtenidos se pueden identificar varios horizontes que proyectan el

28. El presente capítulo hace parte de la investigación *Estados del arte de la investigación en la Facultad de Educación*, desarrollada entre 2023 y 2024 desde el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP e inscrita en el SIIU de la Universidad de Antioquia.

29. Doctora en Educación, profesora titular de la Facultad de Ciencias Económicas. isabel.duque@udea.edu.co

30. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, profesor titular de la Facultad de Educación. mauricio.muneral@udea.edu.co.

31. Licenciada en Humanidades, Lengua Castellana; estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. mariana.palacio@udea.edu.co

trabajo del grupo: el interés por la formación pedagógica, curricular y didáctica del profesor universitario; los aportes teóricos y prácticos a la didáctica como disciplina científica tanto desde su abordaje general como desde las didácticas especiales y específicas; la consolidación de la metodología de investigación cualitativa con enfoque hermenéutico en la educación; el aporte a la consolidación de la didáctica de la geografía como una didáctica especial que estudia los procesos de enseñanza y de aprendizaje en este campo del conocimiento, y la reivindicación de la importancia de la estética como fuente de creación en la educación superior.

Presentación del grupo de investigación DIDES

El grupo de investigación Didáctica de la Educación Superior – DIDES nace en el año 1996 para materializar el sueño que tenían las profesoras Elvia María González Agudelo y María Raquel Pulgarín Silva de estudiar, de manera científica, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad. Para ese momento, en Colombia, tales procesos solo se abordaban de manera incipiente, y los profesores universitarios parecían concentrarse más en su saber disciplinar y en desarrollar sus clases de manera intuitiva, replicando las formas en que ellos aprendieron. Esto daba poca importancia a la comprensión del saber didáctico.

DIDES inicia su trabajo con el estudio de la didáctica general, las didácticas especiales y las específicas desde una perspectiva compleja en la cual interactúan, de manera armónica, teorías, principios y componentes que requieren ser investigados desde lo epistemológico, lo metodológico y lo práctico. Para 1999 comienza la relación del grupo con los estudios de posgrado en la Facultad de Educación, inicialmente con la especialización en Didáctica Universitaria, en la cual se formaron profesores y profesoras de las diferentes unidades académicas de la Universidad y de otras universidades. Posteriormente, se crea la línea de Formación en Educación Superior (LFES) en la Maestría en Educación y en el Doctorado en Educación, las cuales se encuentran activas actualmente y en las que se han formado más de dieciséis doctores, todos profesores universitarios que han alimentado el trabajo investigativo del grupo.

A lo largo de sus veintinueve años de existencia han pasado por el grupo más de cuarenta investigadores, de los cuales menos de la mitad son integrantes activos en el presente. Sin embargo, todos han aportado sus investigaciones y publicaciones para apuntalar ese ideal inicial de que el profesor universitario se consolide como un intelectual que reflexiona sobre su práctica docente. Este trabajo colectivo ha contribuido a que el grupo de investigación sostenga la categoría A en la medición de grupos realizada por Minciencias.

El trabajo investigativo del grupo DIDES se ha desarrollado en tres líneas: *Innovación en los procesos didácticos para la educación superior*, *Estética y educación*, y *Didáctica de la geografía*, a la vez que se va abriendo el camino a una nueva línea que explora las relaciones entre *la didáctica y el currículo*. Todas las líneas han guiado su trabajo por el objetivo central de investigar, desde el campo de conocimiento de la didáctica, los procesos misionales de docencia, investigación y extensión. A la par que se impulsa la formación pedagógica, curricular y didáctica del profesor universitario, se fortalecen los currículos de pregrado y posgrado en la Universidad y se alientan estrategias didácticas innovadoras.

La línea *Innovación en los procesos didácticos para la educación superior* se ha encargado del estudio de la didáctica general, las didácticas específicas y las didácticas especiales. Dentro de esta última categoría se estudia la didáctica universitaria, comprendida, desde lo planteado por González y Duque (2020), como una didáctica especial que tiene por objeto de estudio el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior, un proceso de comunicación e interacción entre profesores, estudiantes y conocimientos o saberes que conecta la universidad con la realidad social a través del abordaje y la solución de los problemas que habitan en el contexto en el cual se ejerce la función educativa y formativa, y que debe conducir a la formación completa e integral del ser humano. Algunos de los asuntos que se tensionan y sobre los que se indaga dentro de la línea son los métodos de enseñanza en la universidad, la formación del profesorado, los procesos socioculturales que se desarrollan en las aulas, el contexto universitario, la relación entre investigación y docencia, la producción y el uso de materiales didácticos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y los procesos evaluativos (Moreno, 2012).

La línea *Didáctica de la geografía* tiene como objeto de estudio el espacio geográfico, el cual se concibe, de acuerdo con Pulgarín, Mon-

salve y Ocampo (2023), como una construcción social y en constante transformación que implica el abordaje de conceptos como territorio, lugar, paisaje, medio geográfico, geo-sistema y ciudad. Esto muestra rutas para promover una enseñanza interdisciplinaria de las ciencias sociales y el aprendizaje significativo de la geografía, algo que resulta muy pertinente, pues, como lo describe Ramírez (2020), la enseñanza de la geografía en nuestro país, históricamente, se ha caracterizado por su desvinculación de la cotidianidad de los estudiantes y por la poca utilidad de los conocimientos geográficos en la vida real de estos. Elegir los conceptos antes descritos como objeto de estudio promueve un proceso de formación docente que invita a la fundamentación conceptual y al rastreo de las concepciones que sobre estos se tienen, no solo en la geografía, sino en otros ámbitos como la sociología, la antropología o la arquitectura, y al reconocimiento de métodos que dinamizan su comprensión, lo que facilita el reconocimiento de métodos, técnicas y medios didácticos para abordarlos (Pulgarín y Quintero, 2013), hecho que aporta a la didáctica específica de la geografía.

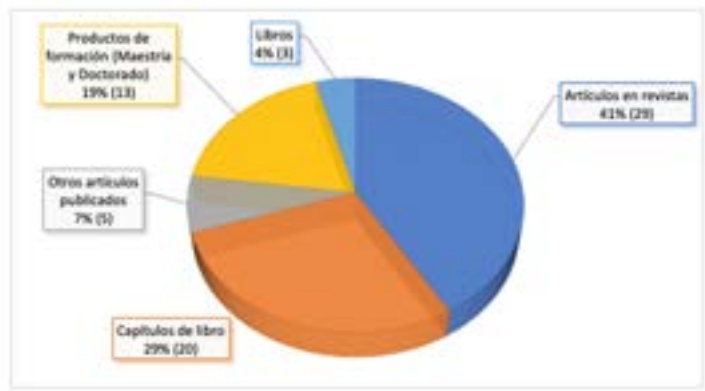
Por lo anterior, el objetivo de la línea ha sido fortalecer la formación investigativa de los docentes del área de ciencias sociales y aportar a los procesos misionales de docencia (formación de especialistas, magísteres y doctores), investigación (realización de múltiples proyectos de investigación y creación de semilleros de investigación para el estudio de la geografía y el territorio) y extensión (formación continua para los docentes de educación básica y media en las diferentes regiones de Antioquia), realizados desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia durante más de veinte años.

La línea *Estética y educación* es la más joven dentro de DIDES. Sin embargo, ha sido la base del trabajo desarrollado, pues la profesora Elvia María González Agudelo, quien ha liderado el grupo desde su creación, es licenciada en Español y Literatura, y la fundamentación epistemológica y metodológica del trabajo investigativo del grupo se realiza mediante la interpretación creativa de textos. El objeto de estudio de la línea han sido los aportes de la semiótica peirceana al campo de la educación y sus relaciones con las ciencias y las artes, así como el papel de la estética y, con ella, de las emociones, en las formas de enseñar y de aprender en la universidad.

Descripción metodológica

Para identificar los trayectos recorridos por el grupo de investigación DIDES y los horizontes que se proyectan, se realizó un proceso de investigación documental sobre la producción del grupo en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2023, lo que significa que se trabajó con una muestra del material producido por el grupo y no con su totalidad. Se seleccionaron 70 textos, de los cuales 29 son artículos de revista, 20 son capítulos de libro, 13 son productos de formación (1 trabajo de grado de maestría y 12 tesis doctorales), 5 son artículos de divulgación y 3 son libros, como se muestra en la siguiente figura:

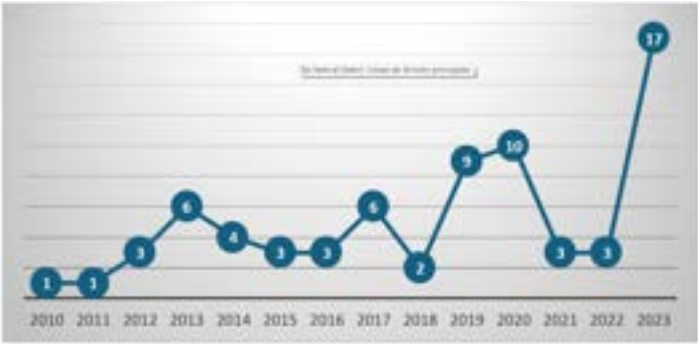
Figura 1. Tipos de textos seleccionados



Fuente: elaboración propia

Sobre los años de publicación de los textos se puede encontrar que los picos de producción más altos coinciden con las fechas —o son próximos a ellas— en las cuales los estudiantes de doctorado culminan sus estudios, pues el grupo DIDES desarrolla su actividad investigativa principalmente a través de la línea de *Formación en educación superior* del Doctorado en Educación, y las últimas cohortes en las cuales ha recibido estudiantes tuvieron como años de graduación 2013, 2017, 2019 y 2023. Adicionalmente, en 2023 se publicó un libro y todos los capítulos son escritos por miembros del grupo DIDES. En la siguiente figura se muestra el detalle de los años de publicación de los textos seleccionados:

Figura 2. Años de publicación de los textos



Fuente: elaboración propia

Sobre los autores de los textos seleccionados en esta investigación, es importante destacar que la profesora Elvia María González Agudelo, una de las fundadoras del grupo DIDES, es quien lidera la producción en el periodo analizado, pues participa en 25 de los 70 textos, lo que tiene sentido en vista de que ha acompañado más de 10 tesis doctorales y ha desarrollado varios proyectos de investigación durante el periodo estudiado. Es importante destacar que, aunque la profesora Raquel Pulgarín cuenta asimismo con una producción académica muy amplia y también ha acompañado trabajos de grado de maestría y tesis doctorales, no toda su producción se encuentra vinculada al grupo; adicionalmente, algunos de sus libros no se encontraron digitalizados, por lo que no fue posible incluirlos en la muestra. A continuación, se presenta el detalle de los autores de los trabajos seleccionados:

Figura 3. Autores de los textos



Fuente: elaboración propia

Con los textos seleccionados se realiza un ejercicio hermenéutico, que implica la lectura de cada uno de ellos para que de allí emerjan los significados relevantes, los cuales son categorizados en la aplicación ATLAS.ti, de acuerdo con los campos semánticos definidos previamente en la investigación: *generalidades del grupo de investigación*, *tendencias* (temáticas, conceptuales, teóricas, epistemológicas y metodológicas) y *aportes* (a la educación, a la pedagogía, al currículo, a la didáctica y a la investigación). A partir de estos campos semánticos se van configurando las unidades de sentido que luego son interpretadas y sintetizadas en este escrito.

Hallazgos, interpretaciones y discusiones

A continuación, se presentan los principales hallazgos que se derivan del trabajo investigativo desarrollado.

Tendencias conceptuales

En el periodo analizado (2010-2023), el grupo DIDES desarrolló ejercicios investigativos que enriquecen la conceptualización de la didáctica vista de manera general y también desde sus especialidades. Esta es una práctica que se consolida a partir de los aportes que van realizando los estudiantes de doctorado y de las inquietudes investigativas de las coordinadoras de las líneas. En cuanto al concepto de *didáctica general*, Palacio

(2022) la comprende como una disciplina de carácter social cuyo objeto de estudio son los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ambientes escolarizados, es decir, en ese espacio donde se desarrollan procesos de formación estructurados (la clase). Como disciplina social, cuenta con un conjunto de teorías, principios y componentes que le dan estabilidad al proceso, pero que continuamente se van reconstruyendo de acuerdo a los contextos y al encargo social que tiene la educación, como es la formación de las nuevas generaciones.

Para González y Duque (2021), la *didáctica* es un discurso del campo de la educación que se encarga de la comunicación de los saberes contruidos metódicamente y de su enseñanza y aprendizaje por las comunidades institucionalizadas con el objeto de generar acciones en el mundo real y aportar a la formación integral de quienes participan en este proceso. Para Betancourt (2015), la *didáctica* se define por los siguientes aspectos: es comunicación de la cultura, atiende a los problemas de la sociedad, es una forma de articulación con el contexto social y establece una relación dinámica entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida.

Así y todo, una didáctica general no resulta suficiente para estudiar los asuntos específicos de la enseñanza y el aprendizaje en cada una de las disciplinas o áreas del conocimiento; por ello aparecen las *didácticas específicas* que, siguiendo a Palacio (2022), analizan de manera detallada los contenidos propios de cada disciplina y los medios o formas en que deben ser enseñados por los profesores y aprendidos por los estudiantes; para González y Duque (2021) son didácticas con lenguajes especializados que requieren ser traducidos para su comunicación, como son el de la matemática, la química, la ingeniería y las lenguas, entre otros, por lo que también es un asunto de método.

Dado que las *didácticas específicas* se centran en los conocimientos y en el método, no fijan su atención en los sujetos que aprenden y sus particularidades, aparecen las *didácticas especiales* que hacen énfasis en las singularidades del sujeto que aprende, tales como su edad, su nivel educativo, sus rasgos culturales, las características del neurodesarrollo y las condiciones espacio-temporales en que se desarrolla el aprendizaje, entre otros aspectos (Palacio, 2022).

La *didáctica universitaria*, objeto de reflexión del grupo DIDES, se va comprendiendo, a partir de las investigaciones desarrolladas, como una didáctica especial, cuyo campo de acción son los estudios superiores y que se ocupa de las vivencias de los futuros profesionales, por lo que requiere

ser pensada como un saber que circula en las aulas y no como una especie de discurso ajeno a las prácticas universitarias. Porque no basta con disponer de profesores eruditos en el saber específico de la ciencia, sino que también se debe contar con el saber didáctico que permita la interacción, la comunicación y la traducción del saber sabio al saber enseñado, y que pueda llevar preguntas a la clase como estrategia didáctica posibilitadora de sentido (Caro y Moreno, 2019).

Para González y Duque (2023a), la *didáctica universitaria* estudia el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior y por ello requiere una base epistemológica que reconozca que el proceso de formación del estudiante universitario es complejo e involucra el desarrollo de sus múltiples racionalidades (formas de acceder al conocimiento) de manera equilibrada, para superar así la formación meramente disciplinar enfocada en hacer algo.

Por lo anterior, se hace indispensable el *saber didáctico* comprendido como el conjunto de enunciados cargados de historicidades, sistemas simbólicos, imaginarios sociales, representaciones y estrategias situadas en un tiempo y espacio, que habilitan al profesor como constructor de procesos e incluso de él mismo como individuo y como comunidad académica (Arroyave, 2023). Asimismo, se requiere de un *saber experiencial*, pues el profesor es un sujeto biográfico y un actor social, cuya acción transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional.

En el grupo DIDES se ha adoptado la concepción de la *didáctica* como sistema complejo, propuesta por González y Álvarez (1998), según la cual la didáctica cuenta con unos principios y componentes que determinan la forma en la que opera. En cuanto a los *principios*, González y Duque (2021) los sintetizan de la siguiente forma:

Los principios didácticos se comprenden como aquellos fundamentos o reglas que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una resignificación de los principios de la didáctica más relevantes sería la siguiente: **a) La comunicación** o el proceso comunicativo construido a partir de la creatividad del lenguaje que se usa en el aula; **b) La sistematización** o planeación, tiene que ver con el orden, la planificación del proceso de enseñanza y la relación permanente entre los saberes, que deben organizarse de menor a mayor grado de dificultad; **c) La comprensibilidad** del proceso de enseñanza, que tiene que ver con la claridad con que el maestro comunica aquellos saberes que son nuevos para el estudiante, de manera que este los entienda, asimile y consolide en sus estructuras de pen-

samiento; **d) La relación teoría-práctica** que permita a los estudiantes tener un aprendizaje consciente y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida real; **e) La relación concreto-abstracto**, implica la comprensión que los alumnos hacen de los saberes comunicados por el profesor, ya sea por la observación directa, la explicación que hace el profesor o los cuestionamientos y reflexiones del estudiante; **f) La formación en investigación**, que se deriva de la solución de los problemas que se plantean en la clase y de los métodos utilizados por el profesor para comunicar el conocimiento; **g) El acompañamiento y tutoría**, tiene que ver con la atención individual que brinda el profesor a los estudiantes, pero siempre sobre la base del trabajo colectivo, pues la colectividad es la que le da sentido a la individualidad; **h) El trabajo autónomo del estudiante**, es el trabajo consciente, independiente y creador del alumno; **i) La traducción de saberes** es la forma mediante la cual el profesor articula los contenidos con el método empleado, puede ser a través de la formulación de problemas, preguntas o la realización de proyectos; **j) La transversalidad**, es la conexión de las múltiples racionalidades o formas de acceder al conocimiento que tiene el ser humano (lógica, ética, estética, política) en el proceso de formación. Así la didáctica conecta la enseñanza con el aprendizaje; **k) La escuela en la vida** o la relación que existe entre el proceso de enseñanza y aprendizaje con el contexto o realidad social a través de la solución de los problemas que en ella existen (2021, p. 159).

Frente a los *componentes del sistema didáctico*, González y Duque (2021) plantean la *Didáctica* como

un sistema complejo integrado por diversos componentes que se interrelacionan entre sí y que se pueden detallar de la siguiente forma: **a) El problema**, que se refiere a lo real, la situación de carencia, necesidad, obstáculo o deseo que habita en la sociedad y sobre la cual el profesor y sus estudiantes intervienen para generar sus transformaciones; **b) El objeto**, que se refiere a aquello que delimita el problema y sobre el cual recaerá el estudio y la selección de contenidos; **c) El propósito**, que se refiere al ideal, a la aspiración que el estudiante necesita alcanzar para satisfacer la carencia, la necesidad, el obstáculo o el deseo y resolver en alguna medida el problema propuesto en el proceso de formación; **d) Los saberes**, que se extraen de la cultura, hacen parte del objeto de estudio y que son necesarios para resolver el problema planteado; **e) El método**, representa el camino que se sigue para adquirir el conocimiento, está mediado por la comunicación de los saberes para actuar en la vida y se encuentra condicionado por la

forma en que se ha construido el objeto de estudio; este método se desarrolla a través de diferentes estrategias didácticas, **f) Los medios**, son los recursos que sirven para movilizar el método; **g) La forma**, que hace referencia a la organización externa del proceso de enseñanza y aprendizaje para promover la relación y comunicación entre profesores y estudiantes, lo que implica, entre otros asuntos, la ubicación espaciotemporal, los recursos (humanos, físicos y tecnológicos), el tamaño del grupo y la duración de cada clase; **h) El producto**, que es la cosa nueva, la creación que hace el estudiante, que resulta de la solución del problema; **i) La evaluación**, o la valoración continua del proceso de aprendizaje y su resultado; y finalmente **j) La autoevaluación**, que es la reflexión consciente que realizan los seres que participan en el proceso de formación (2021, p. 50).

Adicionalmente, estas autoras han reconceptualizado el componente *forma* de la didáctica bajo el concepto de ambientes de enseñanza y aprendizaje comprendiéndolos como la afectación que se produce en la configuración indisoluble del espacio-tiempo-seres cuando se comunican los saberes a través de medios didácticos convencionales o mediados por TIC para crear conjuntamente el conocimiento. Se concluye, entonces, que los ambientes de enseñanza y aprendizaje se refieren a los espacios y tiempos donde habitan y se relacionan los seres dedicados a los procesos de enseñar y aprender.

Otro de los conceptos fundamentales que se han trabajado, especialmente en la línea *Didáctica de la geografía*, es el de *territorio*. Para Ramírez (2020), la enseñanza de la geografía desde los estudios del territorio es, sin lugar a duda, uno de los mayores logros de la vida académica de la profesora Raquel Pulgarín Silva, para quien el territorio emerge como componente integrador no solo de los contenidos procedentes de las ciencias sociales, sino de las ciencias naturales, lo que permite establecer diálogos interdisciplinarios y que los estudiantes comprendan la realidad de una forma más integral. Para Pulgarín y Quintero (2013), el concepto de territorio como acepción del espacio geográfico es dinámico y complementario de las demás acepciones con las que se define el espacio geográfico: lugar, región, paisaje, medio geográfico, geo-sistema, entre otras. Todas estas categorías fortalecen las explicaciones del territorio. Este no puede verse solo como el soporte material, como la instancia geofísica del espacio, como un objeto sobre el que se desarrollan los procesos, sino que él mismo, el territorio, es un proceso en constante transformación, donde la sociedad, a través de sus relaciones, lo construye.

Otro concepto relevante construido por el grupo es el de *didáctica de la geografía*, la cual se ha comprendido como un campo de conocimiento centrado en la reflexión sobre los procesos de enseñanza de la geografía (Ramírez, 2020). Se trata de una didáctica específica que busca generar formas de pensar y entender el mundo propiciando un pensamiento espacial que corresponda con una forma de ser y estar en los espacios habitados, pensamiento que requiere de una serie de desarrollos cognitivos que pueden lograrse en el aula a partir de los contenidos geográficos y la promoción de actitudes, es decir, de un proceso docente consciente y sistémico que promueva el aprendizaje significativo a través de diversos métodos y medios didácticos (Pulgarín et al., 2023).

Frente a la forma como los estudiantes acceden al conocimiento, que en el grupo DIDES se ha trabajado bajo el concepto de *racionalidades*, interpretadas como esas vías que utiliza el ser humano para estructurar su pensamiento y aproximarse al saber y que están condicionadas por los contextos, las acciones y los comportamientos que desarrolla cada sujeto, González y Duque (2019) analizan y comparan distintos tipos de racionalidades concluyendo que, pese a los diferentes modos de nombrarlas, tienen puntos en común. Resaltan cuatro tipos de racionalidades que componen la *razón transversal o compleja* y que configuran una visión integral del ser humano: la racionalidad *lógica*, la *ética*, la *estética* y la *política*. Estas autoras proponen que, para que la formación integral se instale en el discurso didáctico de la educación superior, se requiere comprender que es un proceso complejo, consciente y continuo que trasciende la formación meramente disciplinar hacia una formación más equilibrada, que involucra la particularidad de cada sujeto y su proceso personal de apropiación de la realidad, en el cual descubre su lugar en el mundo y sus potencialidades.

La *racionalidad lógica*, tradicionalmente llamada razón, estudia, de acuerdo con Henao (2017), el pensamiento y las diferentes formas de abstracción. Es la expresión del pensar verdadero, de las inferencias válidas. El desarrollo de la racionalidad lógica es el que permite la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior; implica el dominio de operaciones de pensamiento como la inducción, la deducción, la abducción, la abstracción, la comparación, la clasificación, la demostración, la argumentación, la síntesis, el planteamiento de hipótesis, la categorización, el pensamiento dialéctico, la formulación de preguntas, la conceptualización, la definición, la descrip-

ción y la inferencia, entre otras, que son la base de los métodos didácticos utilizados por los profesores en la clase. Para González y Duque (2019), la lógica se fundamenta en las imágenes provenientes de las relaciones dialécticas entre verdad y error, entre lo abstracto y lo concreto, entre la inducción y la deducción, entre lo conocido y lo desconocido, entre lo mediato y lo inmediato, entre el análisis y la síntesis, entre lo absoluto y lo relativo. Todas estas relaciones están indisolublemente ligadas y son movimientos del pensamiento, con los cuales se configuran conceptos que se entretejen para construir leyes, base de las teorías que rigen las formas del conocimiento científico.

La *racionalidad ética*, para Duque (2019), implica el desarrollo de la autonomía, la capacidad de juicio, la toma de decisiones, la responsabilidad y el autoconocimiento que permiten actuar correctamente, con principios y valores. Lo ético está relacionado con la capacidad de reflexionar sobre los propios deseos, las aspiraciones y las metas, y nos permite revisar nuestras vivencias, los trayectos que se han recorrido para llegar a ser lo que somos. Lo ético tiene que ver con el conocimiento de sí mismo, de los otros y de todo aquello que integra el espacio que se comparte para actuar de manera consciente y reflexionada (González y Duque, 2019).

En cuanto a la *racionalidad estética*, esta se comprende como la valoración de los fenómenos y manifestaciones de la sensibilidad humana. Siguiendo a Henao (2017), la estética es la base de la imaginación, la experiencia y la emoción que se complementan en el acto humano, puesto que el sentimiento y el pensamiento mueven la creación humana. Lo estético recupera la importancia de lo sensible para imaginar otras realidades, para crear algo, para resolver problemas y crear nuevo conocimiento.

De acuerdo con González y Duque (2019), la estética desglosa todo un campo de cognición desde lo sensible; es conocer a partir del «sentido de los sentidos», del cuerpo mismo, la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto. Los juicios estéticos basados en las sensaciones no son apreciaciones de tipo material ni moral; son juicios reflexivos que se basan, por un lado, en lo particular en cuanto gusto, lo plenamente corporal, y, por otro lado, en lo general en cuanto belleza, lo plenamente armónico. Son una consecuencia de los estímulos y contienen una direccionalidad de la atención humana; por ello forman.

Finalmente, la *racionalidad política* implica el vínculo social, la ciudadanía, la convivencia, la comunicación, el hablar y el actuar juntos, el convivir. Esta racionalidad se concreta mediante dos actividades netamente

políticas: «la acción (praxis) y el discurso (lexis)» (Arendt, 1993, p. 39). Es decir, en el acto de hablar e interactuar con los demás es donde cada individuo revela quién es y cuál ha sido su proceso de formación (Duque, 2019).

Considera Duque (2019) que la formación integral en la educación superior requiere articular lo cognoscitivo, lo emocional, lo ético y la interacción social; por tanto, las racionalidades lógica, ética, estética y política se conectan en la experiencia personal del sujeto que aprende. Estas racionalidades lo atraviesan y, cuando el sujeto logra hacer síntesis entre ellas, encuentra el sentido para formarse. Tal articulación de las racionalidades es *transversalidad*. La transversalidad no es unidad, ni implica solo la inclusión de contenidos diversos en los currículos, sino que implica un nuevo tipo de comunicación y diálogo. Mediante la transversalidad, profesores y estudiantes rompen las jerarquías y se instaura una nueva relación, pues el sujeto que aprende tiene una participación fundamental en el proceso de construcción del conocimiento. No hay conocimiento ni realidad alejados del sujeto que las percibe; estas se captan, pero también se construyen a partir de quien hace la interpretación. Es a través de la transversalidad como se conectan y dialogan las racionalidades, los diferentes discursos.

Pérez y González (2013) amplían el concepto de estética y abordan la *estética de la cotidianidad* para describir aquellos asuntos comunes y rutinarios de la vida diaria que tienen un carácter estético y una especial relevancia en el manejo de las emociones (la preparación de los alimentos, el vestirse o el dormir).

Finalmente, y en el ámbito de lo educativo, González y Duque (2023b) han trabajado el concepto de la *educación superior de calidad como derecho humano fundamental* y la forma de garantizarla para todos, lo que ha implicado estudiar la propuesta de la Unesco de las 5A (Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad y Accountability). La *Accesibilidad* es comprendida por las autoras como la puerta de entrada a la educación superior, lo que implica eliminar las barreras físicas, legales o financieras y todo tipo de exclusión por razones de raza, sexo, edad, origen, idioma, capacidad económica u otra restricción. Este acceso debe atender, de manera especial, a aquellos grupos que merecen equidad y que tradicionalmente han sido marginados y tenido menos oportunidades: un acceso a la educación para que se puedan reducir las brechas de desigualdad y no dejar a nadie atrás. La *Asequibilidad* tiene

que ver con la disponibilidad de recursos humanos, financieros y de infraestructura física y tecnológica para garantizar que la educación sea un derecho y que los estudiantes dispongan del tiempo que necesitan para dedicarse a estudiar. Los espacios utilizados en la educación superior deben ser dignos, ambientes de aprendizaje estéticamente contruidos para propiciar el goce de los que enseñan y aprenden. La *Adaptabilidad* hace referencia a la capacidad que deben tener las instituciones educativas para diseñar planes de formación lo suficientemente flexibles y pertinentes, que se adapten a las necesidades particulares de los estudiantes y de los contextos y que garanticen la graduación. La *Aceptabilidad* hace referencia a la calidad de la educación en tanto desarrollo humano, comprendida como el reconocimiento interno y externo que se hace frente a los procesos de formación que se llevan a cabo. Finalmente, la *Accountability* o Acción responsable hace referencia a la transparencia, la responsabilidad y la oportuna rendición de cuentas como aspectos que deben mostrar las instituciones de educación superior para generar confianza en que los recursos asignados a la educación se utilizan de manera adecuada.

Tendencias temáticas

La investigación desarrollada por el grupo en el periodo 2010-2023 ha abordado diferentes asuntos que se consideran problemáticos y para los cuales se proponen alternativas, siempre desde la óptica de la didáctica. Dada su naturaleza, ello pone en relación lo educativo, lo pedagógico y lo curricular.

En lo relacionado con la didáctica, los textos analizados abordan las temáticas que se muestran en la siguiente figura:



Fuente: elaboración propia a partir de los análisis hechos en ATLAS.ti

El grupo DIDES ha problematizado la didáctica ampliando la comprensión meramente instrumental que usualmente se le da. Esta se concibe como disciplina social, como un discurso que en el campo de la pedagogía tensiona tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje. De ahí que en las investigaciones se propone concebirla como comunicación, como traducción de saberes, como camino para la formación integral y como proceso que involucra tanto a estudiantes como profesores, pues todos ellos hacen parte del grupo que interactúa en ese espacio-tiempo de la clase, donde se intercambian saberes y se construye de forma metódica el conocimiento. Por ello, se han propuesto *nuevos principios didácticos* (la comunicación, la traducción o la transversalidad del ser en formación con sus múltiples racionalidades), pero también se han diseñado propuestas sobre la *forma de abordar las preguntas y los problemas en el aula*, para lo cual se sustenta la importancia de utilizar *proyectos* como vía para articular la docencia, la investigación y la extensión en la universidad.

También se ha tematizado la necesidad de utilizar los *métodos científicos en el aula* para articular la docencia y la investigación y, con ello, desarrollar el pensamiento crítico y asegurar la creación de conocimiento. A la par, se han discutido varios aspectos relevantes, tales como la importancia de *aportar al despliegue de las capacidades de los estudiantes* con el fin de permitir su desarrollo integral y no solo el desarrollo de competencias para el mundo laboral; la necesidad de que los *saberes* que circulan en el aula se conciban como parte de la cultura y no solo como una selección de contenidos; la utilización de *múltiples modalidades* en los procesos de formación en las cuales se subvierten los tiempos y los espacios en los que profesores y estudiantes pueden comunicarse, por lo cual los ambientes de aprendizaje se vuelven fundamentales para *flexibilizar los currículos* y dejar de ser algo accesorio al proceso de formación. Asimismo, se ha problematizado la utilización de los *sistemas de información documental* – SID y las *tecnologías de la información y la comunicación* – TIC con miras a que los medios dejen de ser solo recursos accesorios y se conviertan en mediadores del conocimiento. Finalmente, se han tensionado los *procesos evaluativos* dando mayor prioridad a la *autoevaluación* como herramienta para la formación del ser.

En lo relacionado con las didácticas específicas, la siguiente figura muestra las temáticas abordadas:

Figura 5. Nube de temáticas relacionadas con las didácticas específicas



Fuente: elaboración propia a partir de los análisis hechos en ATLAS.ti

Se ha problematizado la *enseñanza de las matemáticas y las ciencias*, proponiendo la utilización de la literatura con el fin de vincular las emociones a los procesos de formación. Se ha estudiado el diseño de *didácticas específicas para la enseñanza de las lenguas* que tengan como base la interculturalidad. En la didáctica de la geografía, se ha problematizado el *uso del territorio* como estrategia para la formación ambiental, el *concepto de suelo* como contenido articulador, la utilización de los espacios turísticos y de ciudad o de los paisajes como posibilidad de enseñanza de la geografía, el uso de los *sistemas de información geográfica* como medio para enseñar geografía o el desarrollo del *pensamiento espacial*.

En cuanto a las didácticas especiales, se muestran a continuación las temáticas abordadas:

Figura 6. Nube de temáticas relacionadas con las didácticas especiales



Fuente: elaboración propia a partir de los análisis hechos en ATLAS.ti

Se han problematizado la *didáctica universitaria* y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ella se desarrollan, la *falta de formación*

pedagógica y didáctica del profesor universitario y la orientación meramente disciplinar olvidando la formación completa del ser. También se han discutido los procesos de formación que se desarrollan en la universidad cuando *los sujetos que aprenden tienen características especiales*, tales como discapacidad visual u otro tipo de restricción que implique ajustes razonables.

Otro frente importante de trabajo tiene que ver con las estrategias didácticas, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 7. Nube de temáticas relacionadas con las estrategias didácticas



Fuente: elaboración propia a partir de los análisis hechos en ATLAS.ti

Frente a las estrategias utilizadas para comunicar los saberes, se ha avanzado en la comprensión del concepto de *estrategia didáctica* y de los diferentes eslabones o etapas que la integran. Se han abordado asuntos como la *utilización del taller* como estrategia didáctica que promueve la construcción colectiva, el diseño de estrategias didácticas basadas en el *proceder hermenéutico* (prejuicios, reflexión, análisis, comparación, comprensión y síntesis) para traducir el mundo de las ciencias y conectarlo con el mundo de la vida, las *narrativas transmedia* como estrategia para crear conocimiento en múltiples modalidades, las *estrategias didácticas basadas en la abducción*, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de licenciados, las *estrategias basadas en el cuidado de sí y del otro* para promover el uso de elementos de protección personal en tiempos de COVID-19, las estrategias basadas en las artes y los *estudios visuales en espacios de ciudad* para proponer otras formas de encuentro entre estudiantes y profesores, la cartografía social como estrategia para la

enseñanza de la geografía y *la salud ambiental* como concepto transversal en los currículos.

Tendencias epistemológicas

La forma en la cual se desarrolla la investigación en el grupo DIDES es un asunto muy relevante, por lo cual la profesora Elvia María González Agudelo diseñó un método para hacer investigación que conecta la *investigación cualitativa*, la *hermenéutica* y la *abducción*. Este método es la base de las investigaciones desarrolladas. Para Arroyave (2021), el uso de enfoques abductivos, hermenéuticos y narrativos como elementos reconfiguradores de los saberes didácticos y pedagógicos en educación superior en Colombia se circunscribe a la Universidad de Antioquia, específicamente a la línea de *Formación en educación superior* del grupo DIDES. Bajo este modelo no solo se teoriza, sino que también se vive, se experimenta.

La investigación que se realiza en el grupo es cualitativa porque, como lo plantea Galeano (2004), se apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, y precisamente la universidad es una institución social en la que se desarrollan múltiples tensiones y problemáticas, entre las que se encuentran las generadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La investigación cualitativa, desde la mirada de González y Duque (2020), es un modo de indagar en el mundo de la vida y en su manifestación humana, y no en ambientes artificiales donde priman los códigos sobre las cifras, lo interior sobre lo exterior y lo subjetivo sobre lo objetivo. Esta es una investigación donde toman relevancia la imaginación, la experiencia y los significados que van configurando sentidos.

Por otro lado, la hermenéutica, en su sentido clásico, tiene el objetivo de indagar el sentido de los textos a partir de sus significados, pues el investigador se forma entre los significados y el sentido (González y Duque, 2020). Para Gadamer (2012), la hermenéutica es el arte del entendimiento. Para Bermejo (2005), defiende la ausencia de un punto arquimédico exterior e independiente a una interpretación, considera el fundamento como inestable y móvil, el conocimiento como ejercicio interpretativo de recomposición y la realidad como producto de interpretación variable y reconstruible. Desde el punto de vista de Moreno (2012), la hermenéu-

tica como enfoque de investigación es bastante utilizada en las ciencias sociales y humanas; sin embargo, conceptos claves de esta teoría como son la conciencia histórica, el horizonte y, sobre todo, la conversación hermenéutica, son poco analizados por los especialistas de dicha área; por esta razón en el grupo DIDES se trabaja el concepto de experiencia hermenéutica.

Para González y Aguirre (2015), una experiencia hermenéutica se concibe como algo que no solo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero. Asimismo, González (2011) señala que la experiencia hermenéutica, al interior de un paradigma de investigación cualitativo, implica, en primera instancia, un proceso de formación del ser que investiga y, simultáneamente, un proceso de traducción de las estructuras de sentido. Y es que esta experiencia siempre parte de la vivencia del investigador, pues, como indican González y Duque (2020), la vivencia es esa magia que hace que recorramos la vida de una manera diferente, atentos a lo que nos viene de la tradición que nos impregna de enigmas para cubrirnos el ser con la sensibilidad suficiente para sentir cosas que pasan desapercibidas para la inmensa mayoría. Por tanto, la experiencia hermenéutica es un encuentro con la tradición, con nuestra conciencia histórica, donde se identifican esos asuntos que nos cuestionan y a partir de los cuales se inicia el proceso investigativo.

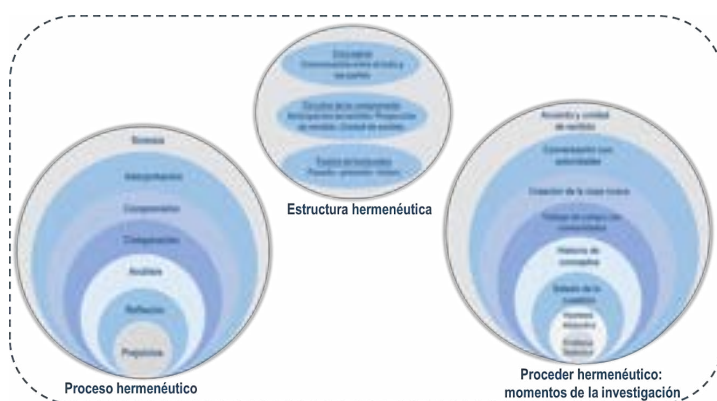
Finalmente, la abducción es un método que da cabida a la creatividad y a la imaginación. Para Peirce (1970) es el proceso por el que se forma una hipótesis explicativa, es la única operación lógica que introduce una idea nueva. González y Grisales (2019) plantean que la abducción se basa en inferencias que buscan fijar una posición mediante la lectura de códigos y de signos que van indicando caminos posibles. La abducción es la forma de buscar nuevos conocimientos. De acuerdo con Arroyave (2023), este tipo de razonamiento es el principio de toda aventura investigativa, al brindarnos la posibilidad de avanzar en relación con la generación de nuevas teorías. Los razonamientos de tipo abductivo son propios del ser humano, de sus insatisfacciones; son los que nos permiten relacionarnos con los otros. El ser humano siempre piensa a través de signos buscando darles sentido.

Tendencias metodológicas

El grupo DIDES tiene una particularidad en su proceder investigativo, que consiste en la metodología empleada, que es su sello propio. Y aunque algunas investigaciones de la línea de *Didáctica de la geografía* hacen uso de metodologías sociales basadas en el análisis del espacio y el territorio, como es la cartografía social, la mayor parte de las investigaciones desarrolladas por el grupo utilizan la misma metodología que, como se dijo anteriormente, fue diseñada por la profesora Elvia María González. Su base es la investigación cualitativa y se desarrolla con un enfoque hermenéutico fundamentado en la hermenéutica y la abducción.

La experiencia hermenéutica como metodología de investigación articula vivencias, experiencias y textos que, para ser traducidos, requieren una estructura, un proceso y unos momentos investigativos, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 8. Descripción de la metodología de investigación cualitativa con enfoque hermenéutico



Fuente: elaboración propia a partir de González (2011)

El *proceso hermenéutico* es el camino que recorre el investigador para interpretar los textos y producir nuevo conocimiento. Este proceso, defiende González (2011), requiere de una serie de pasos para los cuales

la autora ha utilizado la sigla PRACCIS (prejuicios, reflexión, análisis, comparación, comprensión, interpretación y síntesis). La descripción de cada uno de estos pasos se muestra a continuación:

Figura 9. Proceso hermenéutico PRACCIS

PRACCIS	Prejuicios: son conceptos previos que tiene el investigador y que hacen parte de su experiencia, de su vivencia, de su conciencia histórica, y que van a ser cuestionados en la construcción del sentido final pues son la primera anticipación de sentido.
	Reflexión: a medida que el investigador se enfrenta a los textos, reflexiona sobre sus prejuicios y así ingresa al círculo de la comprensión.
	Análisis: es la discodificación de los textos para ir de lo superficial a lo profundo, explorando los múltiples significados que van emergiendo; identificando lo que dice y lo que no dice para ir proyectando sentidos.
	Comparación: es la confrontación de lo encontrado en los textos con nuestros prejuicios, con lo leído antes, implica separar el todo en partes para buscar semejanzas y diferencias, lo abstracto y lo concreto, lo extraño y lo conocido, para ir descubriendo cosas nuevas y proyectando sentidos.
	Comprensión: es la fusión de horizontes: el pasado del texto con el presente del lector y con el futuro que se proyecta a partir de los nuevos sentidos que van emergiendo.
	Interpretación: es la expresión de la comprensión, su puesta en práctica, mediante el aporte que hace el lector al sentido final que se da.
	Síntesis: es la creación, el acto de trascender lo leído para proponer algo nuevo que surge a partir de lo interpretado, del aporte de los conceptos y las vivencias propias, es el lugar donde el lector se vuelve escritor a partir de un nuevo texto.

Fuente: elaboración propia a partir de González (2011)

Desarrollar un proceso investigativo bajo el enfoque hermenéutico implica moverse en círculos que entrelazan las partes con el todo, el pasado con el presente y el futuro, y la anticipación de sentidos con la proyección de sentidos hasta llegar a la unidad de sentido. Es un ir y venir que siempre se va ampliando; en ello consiste la *estructura hermenéutica* de la investigación.

Finalmente, el *proceder hermenéutico*, que se refiere a *los momentos de la investigación*, es el camino que se sigue para lograr los objetivos propuestos y crear algo nuevo. Para el grupo DIDES, y de acuerdo con los postulados de González (2011), se recorre de la siguiente manera: la formulación del problema, la construcción de la hipótesis, el estado de la cuestión, la historia de los conceptos, la conversación con las comunidades involucradas mediante el trabajo de campo, la creación de la cosa nueva, la conversación con autoridades y, finalmente, el acuerdo de sentido final.

El *problema* se construye de manera dialéctica, lo que para González (2011) es la conversación entre una tesis —una teoría que ha sido aceptada científicamente por la comunidad académica, pero sobre la cual se tienen interrogantes— y una antítesis —otra postura científica que, aunque

antagónica, es complementaria y sobre la que también se tienen cuestionamientos—. En la conciliación de estas dos posturas aparece la síntesis y de allí emergen el problema, la pregunta de investigación, el objeto de estudio y el campo de acción que delimitan y abren el horizonte investigativo.

La *hipótesis* nace de un hecho que es sorprendente para el investigador y se construye de manera abductiva a partir de la teoría de los signos de Peirce (íconos → enigmas → indicios → sospechas → conjeturas → hipótesis), pues, como lo resalta este autor, la abducción es el camino para producir nuevo conocimiento. La hipótesis se formula de manera intuitiva, es una creencia, lo que significa que aunque se cree en su posibilidad, a la vez se duda. Por eso se formula a través de otra pregunta que va cerrando el círculo. De la hipótesis se derivan los objetivos de la investigación.

El *estado de la cuestión* es un ejercicio de búsqueda documental en el pasado reciente que pretende darle validez al problema y la hipótesis planteadas, indagando en la producción científica reciente sobre los conceptos estudiados y realizando un proceso hermenéutico de interpretación.

La *historia de los conceptos* es una construcción que se aleja de los marcos conceptuales tradicionales. Es una búsqueda en el pasado lejano que indaga por el tránsito palabra → término → concepto, entendiendo el concepto como aquel que tiene una función epistemológica y que ha superado el uso lingüístico general. Para ello se va hasta la etimología de la palabra y se muestran las transformaciones sociales que ha sufrido hasta consolidarse como término en el lenguaje científico y ser reconocido por alguna corriente de pensamiento para concluir con una síntesis, con una nueva definición de los conceptos estudiados en el marco de la investigación desarrollada. La construcción de la historia de los conceptos es uno de los aportes importantes que se hacen en cada investigación desarrollada por el grupo DIDES.

En la *conversación con las comunidades* se pasa de los textos escritos a escuchar las voces y sentires de los protagonistas de la investigación para que con sus experiencias contribuyan a la creación final. Para este diálogo se utilizan diferentes instrumentos como los grupos focales y las guías de entrevista, pero el más recurrente en las investigaciones realizadas por el grupo es la *guía de prejuicios*, la cual se construye a partir de los conceptos claves de la investigación. Es un listado de preguntas, casi siempre abiertas, que generan en quien las responde una reflexión profunda.

Para cada pregunta se detallan los conceptos de la investigación a la cual aportan información, la comunidad a la cual va dirigida y la proyección de sentido o lo que se espera encontrar, que luego se compara con lo realmente hallado para establecer acuerdos hacia la unidad de sentido. La guía de prejuicios se valida con una prueba piloto para garantizar la claridad y pertinencia de las preguntas; para aplicarla se calcula una muestra que puede ser intencionada o probabilística. La información recolectada en el trabajo de campo se analiza aplicando PRACCIS, para lo cual el grupo ha utilizado diferentes aplicaciones, como ATLAS.ti, Nvivo, MaxQDA o Excel. Los datos recolectados se codifican de acuerdo con los campos semánticos o conceptos claves de la investigación y se buscan concurrencias (lo idéntico), pero sobre todo ocurrencias (lo no idéntico), para ir ampliando el círculo de la comprensión y avanzar en la creación de la cosa nueva.

La *creación de la cosa nueva* es el momento en el cual se va llegando a acuerdos a través de los sentidos que emanan del problema, de la hipótesis, del estado de la cuestión, de la historia de los conceptos y de la conversación con las comunidades involucradas. En ese ir y venir, en ese andar entre los círculos de la comprensión y entre los horizontes del pasado y el presente, se proyecta el futuro con algo novedoso: esas nuevas teorías que se proponen y su puesta en práctica en el mundo de la vida, pues casi todas las creaciones que resultan de las investigaciones del grupo tienen un componente teórico y uno práctico.

Con la propuesta inicial de la cosa a crear se entra a *conversar con las autoridades*; es el momento de la validación, de presentar la propuesta a la comunidad académica, recoger sus percepciones y aportes, y avanzar hacia la *unidad de sentido* que se alcanza cuando la creación cobra vida propia y puede ser defendida y sustentada ante la comunidad académica, para que nuevamente ingrese al círculo de la comprensión de otros investigadores que la utilizarán como insumo de sus propias investigaciones.

Toda esta experiencia hermenéutica puede sintetizarse de la siguiente forma, de acuerdo con González y Duque:

Así entonces, la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico indaga, con tacto, por el sentido de los textos a partir de sus significados en el mundo de la vida; el investigador, al vivir una experiencia que lo sorprende, se pregunta, penetra en el círculo de la comprensión y despliega en el horizonte conversaciones con textos y sujetos, anticipa y proyecta sentidos en busca de acuerdos sobre la

cosa creada, a la cual le otorga una existencia en el mundo y con ella, no solo se aporta a la comunidad académica a la que pertenece, sino que en el camino el investigador se forma, pues en la experiencia hermenéutica nos formamos, somos conscientes de nuestros prejuicios, reflexionamos en la vida que vivimos despiertos, en sus momentos sorprendentes. Es nuestra singularidad, esta es nuestra experiencia hermenéutica, en síntesis: leer textos desde los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación y la síntesis, el proceso hermenéutico, la Praccis. Leer los textos como estructuras de sentido, incorporarnos en el círculo hermenéutico para hacerlo crecer entre el todo y sus partes como fusión de horizontes y proceder, en el continuo de la hermenéutica, conversando, preguntando y respondiendo, con los textos, las comunidades y las autoridades, buscando concurrencias y ocurrencias, en pos del acuerdo con la cosa. Pasar de las unidades de significación a las unidades de sentido, crear la cosa y ponerla a vivir para que sea una cosa para otros. Esa es nuestra experiencia hermenéutica y nada en ella, que se repita metódicamente por otros, garantizaría la creación de una cosa; cada quien podría vivir su propia experiencia, es lo enigmático, ¡es una filosofía de la vida! (2020, p. 170).

Tendencias teóricas

Los referentes que se han tomado como base para la comprensión de los fenómenos y las problemáticas estudiadas en las diferentes líneas del grupo son, en su mayoría, teóricos de la didáctica y de la pedagogía. Es muy importante destacar que las dos fundadoras del grupo DIDES se han consolidado a lo largo de su carrera académica como referentes no solo del grupo, sino de la comunidad académica en general: la profesora Elvia María González en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la hermenéutica, y la profesora Raquel Pulgarín Silva en el de la didáctica de la geografía y los estudios del territorio. A continuación, se relacionarán los teóricos más referenciados en los trabajos realizados por el grupo en el periodo objeto de estudio.

El pedagogo cubano Carlos Álvarez de Zayas con su trabajo *La escuela en la vida: didáctica* (1992) es un referente importante porque concibe la didáctica como disciplina científica cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza y de aprendizaje, un sistema complejo regido por principios con una serie de componentes que interactúan entre sí. El profesor Álvarez, en compañía de la profesora Elvia María González, publica *Lecciones*

de *didáctica general* (1998), en el cual detalla cada uno de los componentes del sistema didáctico y las relaciones entre ellos.

Otro referente importante es el pedagogo y filósofo mexicano Francisco Larroyo, quien, en *Didáctica general contemporánea* (1970), destaca la importancia de comprender la didáctica como la doctrina de la enseñanza y de la enseñanza como promotora del aprendizaje. Este autor también describe los principios que rigen la didáctica resaltando que son susceptibles de constante mejora y da mucha importancia al método utilizado por el profesor en el aula. De ahí que su texto *Lecciones de lógica, ética y estética* (1975) haya servido de base para el grupo a la hora de conceptualizar las múltiples racionalidades para la formación integral del ser.

Con sus trabajos *Didáctica: aportes para una polémica* (1992) y *Pensar la didáctica* (2009), el profesor mexicano Ángel Díaz-Barriga ha contribuido al grupo con la profundidad en la dimensión conceptual de la didáctica para que esta no se pierda en la perspectiva instrumentalista. Ha contribuido asimismo por la importancia que le da a la dimensión histórico-política de la didáctica, que permite articular la institución educativa con el contexto social en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El profesor español José Gimeno Sacristán es un referente con su texto *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (1985), ya que describe la estructura sistémica de la didáctica; aunque los componentes descritos son un poco limitados (objetivos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación), aporta a la concepción de la didáctica como sistema complejo y también destaca la importancia del método utilizado puesto que representa la acción educativa misma.

Sobre la fundamentación teórica de la didáctica general, las didácticas especiales y las didácticas específicas, varias profesoras argentinas han realizado aportes importantes que han servido de referente para las investigaciones del grupo: Clotilde Guillén con su trabajo de *Didáctica general y especial* (1959), Susana Barco con el texto *Antididáctica o nueva didáctica* (1988) y en su libro de *Corrientes didácticas contemporáneas* (2008), elaborado en compañía de Edith Litwin, Alicia Camilloni, María Cristina Davini y Marta Souto. Todas realizan aportes a la dimensión conceptual de la didáctica, a su relación con los contextos socio-históricos, a la comprensión de las múltiples formas por las cuales el estudiante accede al conocimiento y a la diferenciación entre la didáctica general, las didácticas específicas y las especiales.

En cuanto a la perspectiva clásica de la didáctica, un autor que siempre será referente es Juan Amos Comenio con su *Didáctica Magna* (1971), pues en su obra se definen una serie de reglas para la enseñanza y las características del método a emplear. En este mismo sentido, otro autor que ha servido de referente es Tomaschewsky con su texto de *Didáctica general* (1966), en el que se describen muchos de los principios que siguen siendo retomados por diferentes académicos y que han servido de referente al grupo para proponer nuevos principios o reconceptualizar los existentes.

En el campo de la didáctica general y, especialmente, de la didáctica universitaria, otro de los autores importantes es el profesor español Miguel Ángel Zabalza con sus textos *La enseñanza universitaria* (2002), *Competencias docentes del profesorado universitario* (2003) y *Planificación de la docencia en la universidad* (2010). Sobresalen sus aportes a la conceptualización de la didáctica como campo de conocimiento teórico y práctico, al igual que su énfasis en la importancia de la formación didáctica del docente universitario, la cual ha sido una de las premisas de DIDES.

Para fundamentar la relación de la didáctica y el currículo, uno de los autores que ha actuado como referente es el profesor español Antonio Bolívar con su texto *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad* (2008).

Algunos de los autores que han aportado con sus teorías a la línea de *Didáctica de la geografía*, sobre todo en la conceptualización del territorio, son los profesores argentinos Raquel Gurevich con sus trabajos sobre geografía, sociedades y territorios, y Horacio Bozzano con sus trabajos sobre territorios reales, pensados y posibles. Sobre la conceptualización del espacio, se puede destacar al filósofo francés Henri Lefebvre con sus trabajos sobre la producción del espacio, así como al geógrafo brasileño Milton Santos con sus escritos sobre la metamorfosis del espacio, la naturaleza del espacio y su concepción del espacio relacional que articula la geografía con otras disciplinas sociales.

En la conceptualización de las racionalidades ética, estética y política se destacan diversos trabajos. Para la concepción clásica de estética, los de Alexander Gottlieb Baumgarten; para la experiencia estética, los John Dewey; para la concepción de razón sensible, los de Michel Maffesoli o Chantal Maillard, y para comprender la estética cotidiana, los de Katya Mandoki. Acerca de la conceptualización de la ética y la sensibilidad es importante destacar el trabajo de Joan Carles Mèlich y, en el campo de las

emociones políticas, el trabajo de Marta Nussbaum y de Hannah Arendt. En cuanto a las visiones que integran las múltiples racionalidades o que ven al ser humano de manera compleja, el grupo ha abordado las teorías de Edgar Morin sobre pensamiento complejo o sobre la condición humana, y los trabajos de Félix Guattari, Wolfgang Welsch y Diego Bermejo sobre razón transversal, pluralidad y transversalidad.

En los asuntos epistemológicos se resalta la importancia que tienen para el grupo las teorías que sobre hermenéutica han elaborado filósofos como Hans Georg Gadamer, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger o Friedrich Schleiermacher, así como los textos que sobre hermenéutica ha escrito la profesora Elvia María González. En el campo de la historia y la elaboración de conceptos se debe resaltar el trabajo del historiador alemán Reinhart Koselleck. En el campo de la abducción han sido fundamentales los aportes de Charles Sanders Peirce con las relaciones que establece entre semiótica, lenguaje y abducción, el pensamiento a través de signos, la conceptualización sobre lógica y la importancia que concede a la experiencia. También se deben destacar los trabajos que sobre las teorías peircianas han elaborado los profesores españoles Jaime Nubiola y Sara Barrena.

Aportes al campo de la educación

En el campo de la educación, el grupo DIDES ha aportado a la concepción de la educación como hecho social, como principal movilizador del desarrollo económico, social, político, cultural y ambiental de los países, como proceso de apropiación de la conciencia colectiva y de la cultura y su importancia en la introducción de las nuevas generaciones en los procesos sociales para una sana convivencia. En este sentido, desde el grupo se ha trabajado en proponer modelos para garantizar la educación de calidad a lo largo de la vida como pilar de la justicia social, y con ello superar las visiones que atan la educación a teorías económicas de corte eficientista en donde su papel se limita a la preparación de las personas para el mundo laboral, para las necesidades del desarrollo económico, para la producción de bienes o la prestación de servicios y por consiguiente para la generación de ingresos. Esta visión individualista y fragmentada se problematiza en las investigaciones del grupo y por ello se teoriza sobre la concepción de la educación como posibilidad para el desarrollo humano

integral en donde no solo se prepara a las personas para el trabajo sino para que tengan una vida en libertad y desarrollen plenamente todas sus capacidades.

En las propuestas que hace el grupo, concebir una educación de calidad para el desarrollo humano integral implica considerarla *un bien común* y un derecho humano fundamental. Se considera un bien común porque la educación y las instituciones en las que se concreta, son espacios para la convivencia, la solidaridad, el respeto y para la construcción, comunicación y apropiación del conocimiento, y en estas se desarrollan procesos de formación integral e investigativa de las nuevas generaciones, que van a resolver los problemas del contexto y aportar a la transformación social. Por otro lado, considerarla un derecho humano fundamental implica garantizar el acceso para todos sin dejar a nadie atrás ni por fuera, disponer de los recursos financieros, físicos y tecnológicos para diseñar ambientes de aprendizaje dignos que promuevan la permanencia y la graduación; adicionalmente, se debe contar con personal docente suficiente y adecuadamente formado.

La educación como derecho requiere también un sistema de apoyo permanente a los estudiantes, el diseño de currículos flexibles que se adapten a sus necesidades, procesos de autoevaluación permanente que garanticen la calidad de las actividades desarrolladas y sistemas de información transparentes y responsables que garanticen la adecuada utilización de los recursos invertidos. Desde DIDES se han propuesto una serie de indicadores para medir la educación superior de calidad bajo la teoría de las 5A (Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad y Acción responsable) y para medir el valor agregado que genera la educación superior en los estudiantes.

Aportes al campo de la pedagogía

En el campo pedagógico los investigadores del grupo DIDES han aportado con sus trabajos a la conceptualización de la pedagogía como la disciplina que se encarga de estudiar los procesos de formación y la posibilidad que se debe brindar para que cada ser se forme en libertad desde su singularidad pero bajo las premisa del bien común. Por ello, se ha reflexionado sobre el tipo de hombre y mujer que debe formarse en la universidad, promoviendo una formación para el desarrollo humano

integral, para la solución de los problemas del contexto y para la incertidumbre, por ello se promueve el desarrollo del pensamiento crítico, de habilidades cognitivas superiores, la utilización de métodos científicos en las aulas de clase, la formación en investigación, la solución de problemas del contexto, el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la imaginación, en síntesis el desarrollo de capacidades individuales y sociales, un desarrollo armónico y articulado de las múltiples racionalidades o formas de acceder al conocimiento que tiene cada estudiante.

Aportes al campo de la didáctica

En el campo de la didáctica es donde el grupo DIDES ha realizado los aportes más relevantes durante sus veintinueve años de existencia. En la conceptualización de la didáctica se ha aportado a través de su concepción como una disciplina social de carácter científico que pertenece al campo de la educación y se encarga del estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ambientes escolarizados. En el grupo se ha considerado la didáctica una disciplina científica porque cuenta con un cuerpo teórico suficientemente desarrollado, una comunidad académica que constantemente reflexiona sobre su objeto de estudio y unas prácticas en constante revisión. La didáctica se concibe en DIDES como un proceso en el cual se comunican los saberes, que se concreta en un espacio-tiempo que se denomina clase y que hoy puede desarrollarse en múltiples ambientes, en tiempos diversos y con medios y formas cada vez más sofisticados que superan el tablero y el libro tradicional. Es una didáctica en constante evolución, que se adapta a los momentos históricos en los cuales se desarrolla y en la cual estudiantes y profesores tienen una participación activa para la creación del conocimiento.

En vista de la complejidad que representa estudiar hoy la didáctica, el grupo ha realizado diferentes aportes orientados a la necesidad de articular el estudio de la didáctica general con el de las didácticas específicas y especiales, comprendiendo las didácticas específicas como aquellas que se ocupan en detalle de los métodos para comunicar los conocimientos propios de cada una de las disciplinas o áreas del saber, pues en cada una de ellas se requiere un lenguaje especializado. En el campo de las didácticas específicas los principales aportes se han realizado en la didáctica de la geografía, aunque también se han realizado aportes a la didáctica de la

matemática, de la literatura y de las lenguas con propuestas concretas sobre la forma en que deben organizarse y comunicarse estos conocimientos.

En cuanto a las didácticas especiales, son comprendidas por el grupo como las que articulan la didáctica general y las didácticas específicas con otros asuntos propios del estudiante y del ambiente en el cual se desarrolla el proceso de aprendizaje, tales como la edad, el nivel de desarrollo cognitivo, las condiciones culturales y sociales, así como los espacios y los tiempos de este proceso. En el campo de las didácticas especiales el grupo ha realizado aportes significativos en la conceptualización de la didáctica universitaria como aquella que estudia los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior, procesos en los cuales se requieren métodos científicos para la comunicación del conocimiento y una participación activa de profesores y estudiantes en la solución de los problemas del contexto.

Esta forma de concebir la didáctica universitaria ha implicado que el grupo promueva la formación pedagógica, curricular y didáctica del profesor universitario, pues no basta con el dominio del saber propio de cada disciplina: se requiere una adecuada traducción de estos saberes en las aulas de clase y el diseño de estrategias didácticas que motiven y conecten al estudiante, para así evitar la deserción o el abandono, que es un problema latente en la educación superior. Adicionalmente, el grupo ha liderado propuestas de configuraciones o didácticas especiales para los estudiantes con discapacidad visual y para ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje. Los investigadores de DIDES han realizado aportes teóricos a la didáctica universitaria, proponiendo nuevos principios como son la traducción de saberes, la comunicación a través del lenguaje o la transversalidad comprendida como el desarrollo de las múltiples racionalidades —lógica, ética, estética y política— para la formación integral.

Como grupo de investigación se ha contribuido en la comprensión de los diferentes componentes del sistema didáctico. En lo que tiene que ver con el método, se han liderado trabajos que resaltan la importancia de que profesores y estudiantes reflexionen sobre la forma como se ha construido el conocimiento en cada una de las disciplinas y de que se utilicen métodos científicos en el aula de manera consciente, pues, como resalta Gadamer (2012), el método es una puesta en práctica del saber. Esto significa que el método posibilita la formación; no se trata tanto de llegar a tener un conocimiento de las cosas mismas, sino de llegar a tener

una comprensión de la manera como hemos llegado a ser lo que somos. Por ello se promueve la utilización en el aula de métodos tales como la deducción, la inducción, la abducción, la heurística, la hermenéutica, la dialéctica, entre otros.

En lo relacionado con el componente *forma* de la didáctica, que está relacionado con los tiempos y espacios en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el grupo ha propuesto dejar de considerarlo como algo accesorio y externo. Por esta razón ha optado por denominarlo ambientes de enseñanza y de aprendizaje, ya que el ambiente es algo que afecta a los seres que interactúan y por ello deben reconocerse y convertirse en moradas que albergan y cuidan a los seres que allí conviven. Estos ambientes deben concebirse como espacios físicos y virtuales en los cuales profesores y estudiantes interactúan de manera sincrónica y asincrónica, por lo cual el tiempo también se transforma.

En lo que tiene que ver con el componente *medio*, desde el grupo se han construido diversas propuestas orientadas a su transformación, a partir de la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación. Los medios en nuestra nueva realidad dejan de ser algo accesorio y en ocasiones cobran vida propia, se convierten en mediadores del conocimiento y en motivadores del aprendizaje; de ahí que las investigaciones realizadas estudien en detalle los SID (sistemas de información documental) como movilizadores del desarrollo científico y organizadores que facilitan el acceso a la información para convertirla en conocimiento. De igual modo se han estudiado en detalle las narrativas transmedia como una forma en la cual estudiantes y profesores participan de manera activa en la co-creación de conocimiento, en la expansión de este en diferentes formatos y su comunicación a través de las redes.

Las estrategias didácticas innovadoras han sido otro campo en el cual se han desarrollado múltiples aportes. El concepto *estrategia didáctica* se ha comprendido, de acuerdo con González et al. (2023), como el conjunto de actividades intencionadas que se desarrollan de manera metódica en la clase para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, comunicar los conocimientos, concretar el método investigativo en el aula y alcanzar las intencionalidades formativas. Se busca con ello que los estudiantes desplieguen su desarrollo cognitivo y resuelvan los problemas del contexto de manera innovadora y creativa. La formulación de estrategias didácticas dentro del grupo implica que estas se estructuren mediante eslabones, etapas o momentos que involucren: la *preparación* del estudiante

para el nuevo conocimiento mediante el diálogo y la formulación de preguntas; *la asimilación* del nuevo conocimiento por parte del estudiante mediante la lectura, el planteamiento de casos y problemas; *el dominio* del nuevo conocimiento mediante aplicaciones prácticas y las creaciones desarrolladas por los estudiantes; *la relación* del nuevo conocimiento con otros previamente adquiridos a través del discurso construido por el estudiante; finalmente, se realiza la *evaluación* de todo el proceso desarrollado.

Algunas de las estrategias didácticas que se han propuesto desde el grupo son: la estrategia PRACCIS como un estilo de enseñanza basada en los procesos hermenéuticos para guiar la conversación que facilita la circulación del conocimiento desde el mundo de las ciencias hacia el mundo de la vida; la estrategia didáctica basada en la *lectura abductiva* que fortalece el diálogo de saberes para la formación de investigadores en la educación superior; la estrategia didáctica TRINCO para transformar la información en conocimiento; la estrategia *cienciatura de la razón estética* para promover el diálogo entre ciencia, didáctica de las ciencias y literatura; la estrategia didáctica *me cuido, nos cuidamos* basada en el cuidado de sí y del otro para el buen vivir que promueve a través de narrativas transmedia el uso de elementos de protección personal en tiempos de COVID-19; por último, se resaltan los aportes hechos por el grupo sobre la importancia del *proyecto de aula* como la forma de vincular los procesos investigativos en el aula de clase.

Finalmente, en el componente de la *evaluación*, el grupo ha aportado a la conceptualización de la evaluación cuestionando que se conciba solo como ese componente del sistema didáctico que permite determinar si se alcanzaron los propósitos de formación y se resolvieron los problemas planteados al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, como un asunto terminal que juzga solo el producto final. Adicionalmente, se cuestionan los instrumentos mediante los cuales se realiza la evaluación en el aula y las escalas de valoración que han llevado al estudiante a interesarse por ganar la evaluación más que por aprender. Es así como se proponen otras formas de evaluar que promuevan el desarrollo de capacidades y la formación a lo largo de la vida, evaluaciones que integren lo sumativo con lo formativo, lo objetivo y lo subjetivo, y que articulen la enseñanza con el aprendizaje. Una de estas nuevas formas de evaluar, sobre la que más ha trabajado el grupo, es la inclusión de la autoevaluación no como algo voluntario o accesorio, sino como parte integral

de los procesos evaluativos, como una apuesta por la formación integral del estudiante porque implica auto-observación y auto-regulación, darse valor a sí mismo.

Aportes curriculares

Para el grupo DIDES el currículo se ha comprendido, a partir de González (2017), como un mediador entre el proyecto cultural de la sociedad, el proyecto educativo de la institución y el proyecto de vida del estudiante. Se concibe el currículo como trayecto, como camino que es recorrido por el estudiante. El currículo no es solo una selección de contenidos sino una síntesis cultural, una apuesta política, un proceso en permanente construcción. De ahí que sus características esenciales sean la *flexibilidad*, que requiere que esté diseñado en múltiples modalidades que incluyen diferentes concepciones de tiempo y espacio, para que los estudiantes lo puedan recorrer de manera libre, de acuerdo con sus intereses y motivaciones; la *pertinencia*, para amoldarse a las problemáticas cambiantes del entorno en el cual se desarrolla, donde la investigación sea el fundamento del trabajo en el aula, y la *interdisciplinariedad*, para promover el diálogo de saberes. En las investigaciones desarrolladas por el grupo se resalta la premisa de que el currículo se concreta en la didáctica y que son los profesores quienes deben interpretar el currículo en las aulas de clase. De estas reflexiones viene fortaleciéndose una nueva línea de investigación que indaga por las relaciones currículo-didáctica.

Aporte al campo de la investigación

Para el grupo DIDES la investigación no es solo el ejercicio de una de las actividades misionales de la universidad, sino que se concibe como la forma en la cual se construye conocimiento en las aulas de clase. Por lo tanto, la solución de problemas, la realización de proyectos y la utilización de los métodos científicos en la clase son las bases de las propuestas didácticas que el grupo ha realizado. Sumado a ello, la metodología de investigación utilizada por el grupo, que se fundamenta en la hermenéutica y la abducción, ha permitido crear una comunidad académica que constantemente mejora la propuesta inicial desarrollada por la profesora

Elvia María González. Esta metodología es utilizada en los proyectos desarrollados por el grupo y en las tesis doctorales de los estudiantes de la línea de *Formación en educación superior* del Doctorado en Educación, lo que ha permitido que sea conocida y valorada de manera positiva por miembros de la comunidad académica nacional e internacional.

Vacíos y posibilidades investigativas futuras

En esta investigación se tuvieron varias limitaciones que se describen a continuación. El hecho de ser un grupo pequeño, en el que la mayor parte de los integrantes activos son estudiantes de doctorado, profesores jubilados o que se desempeñan en cargos administrativos o como docentes en colegios de la ciudad, dificultó la conformación de un grupo de trabajo que pudiera recolectar la información de manera más completa. Por ello solo se contó con una muestra de la producción del grupo de 70 productos y se delimitó un rango de tiempo del 2010-2023. Es importante resaltar que en esta investigación no se tuvo en cuenta parte de la producción que el grupo desarrolló durante el periodo de tiempo establecido, porque no se encuentra digitalizada en las bases de datos institucionales o en Internet. Esto tuvo como resultado que un material significativo de la producción hecha por la línea de *Didáctica de la geografía* o por la línea de *Estética y educación* no se incluyera en el análisis, y que las conclusiones sobre el trabajo de estas líneas sean más limitadas que las de la línea de *Innovaciones en los procesos didácticos para la educación superior*.

Ha sido complejo que los investigadores actualicen sus hojas de vida en las plataformas Cylac de Minciencias, Google Scholar o Researchgate, y el grupo no cuenta con otras herramientas para validar la información producida por cada investigador. De ahí que sea posible que no se hayan considerado productos desarrollados por los investigadores adscritos al grupo durante el periodo de tiempo definido.

Sería muy importante que en futuras investigaciones se pueda ampliar el rango de observación para poder determinar de manera más contundente las tendencias y los cambios en los intereses investigativos del grupo y proponer nuevas investigaciones, en las cuales se consideren las experiencias particulares de los investigadores indagando cómo la investigación realizada en el grupo los ha marcado y ha transformado su ejercicio docente.

El llamado a realizar futuras investigaciones centradas en la experiencia del docente investigador radica en el hecho de que esta no solo influye en la interpretación de los datos y hallazgos, sino que también impacta en la forma en que se diseñan y ejecutan las investigaciones. La conexión íntima entre la experiencia del docente y la investigación realizada permite una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos educativos. Al considerar la experiencia del docente como un componente integral de la investigación, se promueve una mayor autenticidad en la generación de conocimiento, ya que sus percepciones y reflexiones enriquecen la interpretación de los resultados. En consecuencia, es imperativo que las futuras investigaciones no solo se centren en los resultados cuantificables de cada grupo de investigación, sino que también valoren y exploren la experiencia subjetiva del docente investigador como un componente esencial para comprender y mejorar la práctica educativa.

Conclusiones

El trabajo realizado permite interpretar que, aunque DIDES es un grupo pequeño, ha desarrollado desde 1996 una producción importante que le ha permitido mantenerse en la Categoría A de Minciencias y ha trazado un horizonte que lo proyecta como una comunidad académica consolidada que aporta a la discusión teórica y práctica en los campos de la pedagogía, del currículo y, especialmente, de la didáctica. Sus aportes teóricos y prácticos a la didáctica general, las didácticas específicas y las didácticas especiales, principalmente a la didáctica universitaria y a la didáctica de la geografía, contribuyen a la consolidación de la didáctica como disciplina científica y a plantear métodos, ambientes de aprendizaje, medios, estrategias didácticas y formas de evaluar alternativas e innovadoras.

La metodología de investigación utilizada por el grupo es su sello particular. Articula la investigación cualitativa con la hermenéutica y la abducción para la creación de conocimiento científico, mediante una experiencia hermenéutica claramente delimitada por un proceso, una estructura y unos momentos investigativos.

La relación del grupo DIDES con los procesos de formación desarrollados en la Facultad de Educación ha permitido, entre otros asuntos, la creación de semilleros de investigación, el desarrollo de procesos de formación continua con maestros de todo el departamento de Antioquia

y la formación de un grupo importante de magísteres y doctores, casi todos profesores universitarios que han aportado a cumplir con uno de los objetivos centrales del trabajo del grupo, que es la formación pedagógica, curricular y didáctica del profesor universitario.

La importancia que en el grupo se le da a la utilización de los métodos científicos en el aula de clase y al desarrollo de las racionalidades lógica, ética, estética y política en los estudiantes le permiten aportar a la apuesta pedagógica de la Universidad de Antioquia consignada en su PEI y que busca el desarrollo del pensamiento crítico, la formación en investigación y la formación integral del estudiante universitario.

Referencias

Álvarez, C. M., González, E. M. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Edinalco.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Ediciones Paidós.

Arroyave, Y. (2021). Saberes pedagógico-didácticos experienciales en Colombia: desde perspectivas hermenéuticas, abductivas y narrativas. *Revista venezolana de gerencia*, 26(5), 170-189.

Arroyave, Y. A. (2023). *Los saberes pedagógicos experienciales ocultos en las narraciones de las prácticas pedagógicas de algunos maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2010-2020*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/36809/2/ArroyaveYovany_2022_SaberesPedagogicosExperienciales.pdf

Bermejo, D. (2005). *Posmodernidad: pluralidad y transversalidad*. Anthropos.

Betancourt, M. O. (2015). Un proceder mestizo en el devenir del ser. Trayectos mestizos en educación superior: una didáctica para articular las funciones misionales de la universidad. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/32462>

Caro, N., Moreno, M. (2019). Didáctica, ciencia y literatura: ciencia-tura de la razón poética. *Voces de la Educación*, 4(7), 84-110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/110>

Duque, M.I. (2019). *El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior*. [Tesis doctoral,

Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16988/1/DuqueRoldanMaria_2019_PrincipioDidacticoTransversalidad.pdf

Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método*. Sígueme Ediciones.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores EU.

González (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción de conocimiento. *Discusiones Filosóficas*, 12(18), 125-143.

González, E. M., Aguirre, N. (2015). De las ciencias de la vida o sobre la productividad en la Ciénaga de Ayapel y su praccis. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 14(27), 29-47.

González, E. M. (2017). La educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, cuatro discursos en torno a la formación. *Revista Debates*, 77, 26-29.

González, E. M., Duque, M.I. (2019). La formación. Un proceso complejo que articula las racionalidades lógica, ética, estética y política como elementos transversales al currículo. *Cuadernos pedagógicos*, 28(2), 17-23.

González, E. M., Grisales, L. M. (2019). Las competencias científicas e investigativas en la educación superior. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 63-76. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337919/20801861>

González, E. y Duque, M. I. (2021). *Del aula a la nube o cómo el espacio, el tiempo y los seres son afectados por los ambientes de enseñanza y aprendizaje virtuales en la educación superior*. ECOE Ediciones.

González, E. M., Duque, M. I. (2020). Una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico: el principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior. En *Investigación para ampliar las fronteras*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6277/Investigacion%20para%20ampliar%20las%20fronteras.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

González, E. y Duque, M. I. (2023a). Sobre cómo un principio didáctico de transversalidad posibilitaría la formación integral en la educación superior: la construcción de una hipótesis abductiva. En *Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico a la didáctica de la educación superior*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

González, E. M., Duque, M. I. (2023b). ¿Cómo garantizar el derecho humano fundamental a la educación superior de calidad? El caso de la Universidad de Antioquia. En *Responsabilidad social y derechos humanos para una cultura de paz*. Ediciones universitarias Octaedro.

González, E. M., Duque, M. I., Vergara, G. B., Ospina, T. (2023). Me cuido, nos cuidamos: estrategia didáctica basada en el uso de tic para instituciones educativas oficiales de educación básica primaria de la ciudad de Medellín. En *Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico a la didáctica de la educación superior*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11180/Aportes%20de%20la%20investigacio%c%81n%20repositorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Henao, R. D. (2017). *La razonabilidad en la didáctica de la lógica: una estrategia para la formación de maestros*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6939/1/rub%c3%a9ndar%c3%adohenao_2017_hermeneuticamatematica.pdf

Moreno, M. (2012). *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7568/1/MonicaMoreno_2012_teoriahermenutica.pdf

Palacio, N. R. (2022). *Hacia una didáctica especial basada en la práctica educativa intersensorial, para personas con discapacidad visual en educación superior*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32734/1/PalacioNilva_2022_DidacticaEspecialIntersensorial.pdf

Peirce, Ch. S. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Buenos Aires: Ediciones Aguilar.

Pérez, H., González, E. M. (2013). Escenarios de la estética cotidiana: indagación para el estado de la cuestión. *Uni-pluriversidad*, 13(1), 16-26

Pulgarín, M. R., Monsalve, A. I., Ocampo, L. F. (2023). Perspectivas teóricas en la didáctica de la geografía. Avances y desarrollos en el grupo de investigación DIDES. En *Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico a la didáctica de la educación superior*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bits>

treame/handle/20.500.11912/11180/Aportes%20de%20la%20investigacio%cc%81n%20repositorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pulgarín, M. R., Quintero, M. L. (2013). Estudiar el territorio, un reto en la formación continua de los docentes. En *Segunda convención nacional de educación geográfica: la educación geográfica ante los retos del siglo XXI*.

Ramírez, J. I. (2020). El conocimiento del territorio en los líderes comunitarios. Expresiones de una ciudadanía territorial. [Trabajo de grado Maestría en Educación, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13994/1/RamirezAcostaJorge_2020_ConocimientoTerritorioLideres.pdf

CONCLUSIONES

Alexandra Agudelo López³²

Mónica Londoño Martínez³³

Empleando las herramientas del ATLAS.ti y de la IA generativa, se realizó el análisis de los cuatro capítulos, lo que permitió identificar varias tendencias emergentes en los estudios sobre educación, pedagogía e infancias.



Ilustración 10 Nube de conceptos

Como puede observarse, algunos de los conceptos más destacados de este Tomo II están relacionados con la práctica pedagógica/pedagogía, la formación y la educación, acompañadas de categorías medias e intermedias que adjetivan su definición. Con base en un análisis más detallado, a continuación, se presentan algunas conclusiones:

32. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP de la Facultad de Educación (2022-2024), integrante del grupo de investigación FORMAPH. alexandra.agudelo2@udea.edu.co

33. Magister en Género, Sociedad y Políticas, docente de la Universidad de Antioquia. monica.londoño@udea.edu.co

Tendencias en los estudios de educación, pedagogía e infancias

Pedagogía histórica y antropológica

Los estudios presentados subrayan la importancia de la antropología histórico-pedagógica como marco para comprender la educación, explorando enfoques transdisciplinarios y revelando la multiplicidad de perspectivas que enriquecen el análisis educativo. Los estudios resaltan cómo la pedagogía se nutre de conceptos antropológicos que permiten interpretar la educación desde una perspectiva crítica y cultural.

Aunque la antropología histórico-pedagógica emerge como un enfoque fundamental en los estudios educativos del grupo de investigación FORMAPH, los debates inherentes a esta perspectiva conectan con los planteamientos de otros de los grupos en el sentido de un *ethos* histórico de la pedagogía y una historización de las prácticas pedagógicas. Vale mencionar que esta corriente se erige a través de diversas apuestas transdisciplinarias, abordando la complejidad de los temas educativos desde diversos enfoques metodológicos y teóricos. La clave interpretativa radica en la profunda relación de la pedagogía con la antropología, ya que implica de manera profunda la formación cultural de los sujetos.

El grupo FORMAPH, por ejemplo, enfatiza la centralidad de la educación como una praxis intergeneracional que busca dar forma a nuevas expresiones generacionales, considerando al ser humano como formable y en constante transformación. La pedagogía supera aquí el debate con la instrucción —sin desdeñarlo, por supuesto—, pero apela a un proceso complejo donde la *formabilidad* del ser humano implica una capacidad infinita de aprendizaje y desarrollo. Este enfoque permite comprender el desarrollo de la pedagogía desde una dimensión histórica, cuestionando las nociones de sujeto, conocimiento y formación en diferentes contextos temporales y espaciales.

Diversidad y educación intercultural

Uno de los enfoques predominantes como tendencia en las investigaciones de estos cuatro grupos es la relación entre la diversidad y la interculturalidad, especialmente en la pedagogía. En todos los casos, se hace

referencia a los sujetos y sus cuerpos como catalizadores de formación y deformación, y se analiza la importancia de la biopolítica, la performatividad y el reconocimiento en los contextos educativos. Esta tendencia resalta la necesidad de problematizar la relación entre educación y diversidad cultural, proponiendo una visión crítica hacia las formas en que se construyen las diferencias y cómo estas impactan los procesos educativos.

Uno de los enfoques predominantes es la relación entre la diversidad y la interculturalidad en el contexto educativo. El documento enfatiza cómo el cuerpo, como categoría biopolítica, actúa como catalizador en los procesos de formación y deformación de los sujetos. Las categorías de sexo, género y raza se analizan como constructos sociales que moldean las experiencias educativas, destacando el papel del cuerpo en la configuración de la identidad y la subjetividad.

En este contexto, se resalta la importancia de conceptos como la performatividad del lenguaje y cómo el acto de nombrar o categorizar tiene efectos en la construcción de realidades educativas. La educación, entonces, se convierte en un espacio donde se negocian las identidades y las diferencias, y el reconocimiento de estas diferencias se hace clave en la práctica educativa. Este enfoque propone una crítica de las prácticas educativas que no contemplan la pluralidad de experiencias e identidades, abogando por una educación crítica y reflexiva que considere la interseccionalidad de las diferencias sociales y culturales.

Gubernamentalidad y control en la educación

Otra tendencia fundamental en los estudios es la relación entre la gubernamentalidad y la educación. Siguiendo los planteamientos de Foucault, el texto analiza cómo las prácticas educativas actúan como mecanismos de control social y subjetivación. En este sentido, se argumenta que los jardines infantiles y otros dispositivos educativos contemporáneos en Medellín funcionan como herramientas para moldear a los niños en sujetos útiles y dóciles, en línea con los proyectos neoliberales de la ciudad.

Este enfoque no se limita a las instituciones educativas formales, sino que también analiza cómo los espacios urbanos, como los centros comerciales y los museos, contribuyen a la formación de subjetividades. El concepto de eugenesia se revisa en este contexto, mostrando cómo históricamente se han utilizado estas intervenciones educativas para «mejorar»

al ser humano según ciertas normas y expectativas sociales Este análisis invita a una reflexión crítica sobre cómo las instituciones educativas modernas funcionan como dispositivos de control que influyen en la autonomía y el desarrollo de los individuos.

La infancia como campo de estudio y sujetos participantes de la producción de conocimiento en educación

La infancia se aborda como un tema crucial, analizando cómo es vista tanto como vulnerable como amenazadora. Los estudios revisan cómo los espacios urbanos y dispositivos como los centros comerciales influyen en la formación de la identidad infantil. En esta línea, se critica cómo la infancia es institucionalizada y disciplinada dentro de un contexto de control social, destacando la necesidad de una reflexión crítica sobre la educación infantil y su papel en la sociedad contemporánea.

La infancia se presenta en el texto como un tema central, no solo en cuanto objeto de estudio, sino también en cuanto sujeto activo dentro de los procesos educativos. Los estudios sobre infancias abordan la ambigüedad de cómo la infancia se percibe como vulnerable y amenazadora al mismo tiempo. Los megajardines infantiles en Medellín, por ejemplo, se analizan como espacios diseñados para regular y disciplinar a los niños, convirtiéndolos en sujetos controlados dentro de una estructura social más amplia.

Además, el texto analiza cómo los espacios urbanos, como los centros comerciales, se han convertido en lugares donde la infancia es pedagogizada y controlada, limitando la autonomía espacial de los niños. Estos estudios proponen una crítica de la manera en que se conceptualiza la infancia en las sociedades contemporáneas, sugiriendo que la pedagogía ha extendido su control más allá de las aulas, permeando la vida cotidiana de los niños en contextos urbanos.

Cultura profesional docente

La cultura profesional docente emerge como un área de investigación importante, donde se estudian las narrativas y experiencias de los maestros. La casuística se plantea como un método para analizar situaciones críticas

en la práctica educativa, y se enfatiza el papel de los docentes como líderes sociales en contextos vulnerables. Este enfoque promueve una comprensión más compleja de las dinámicas escolares y las fuerzas sociales que influyen en la práctica docente.

Los estudios sobre la cultura profesional docente subrayan la importancia de las narrativas y relatos de experiencias como herramientas para comprender las prácticas docentes. Aquí se destaca la casuística como un método que permite analizar situaciones críticas dentro de la práctica educativa, ofreciendo una perspectiva más amplia y contextualizada sobre el rol del docente en las comunidades.

Este enfoque sugiere que la profesionalidad docente no se limita al conocimiento técnico, sino que implica una reflexión crítica y la toma de decisiones basadas en la experiencia y en el contexto particular de cada comunidad. La narrativa de los maestros, especialmente en contextos vulnerables, se presenta como un recurso valioso para entender el papel del docente no solo como un instructor, sino como un líder social que influye directamente en la comunidad educativa.

Narratividad y biografización en la educación

La narrativa y la biografización se presentan como herramientas fundamentales para comprender la experiencia educativa y la construcción de identidades. Los estudios resaltan cómo las narrativas personales y colectivas permiten analizar la educación desde una perspectiva más humana y experiencial, donde las historias de vida y las experiencias cotidianas se convierten en elementos clave para la formación y la transformación personal.

La narrativa y la biografización son conceptos clave para comprender cómo los sujetos construyen su identidad en el contexto educativo. Los estudios exploran cómo las historias de vida y los relatos de experiencia permiten a los sujetos dar sentido a sus vidas y experiencias educativas. La identidad narrativa se analiza como un proceso mediante el cual los individuos se construyen y reconstruyen a través del relato, utilizando el lenguaje para darle coherencia a sus experiencias.

Este enfoque también resalta la importancia del testimonio y la pedagogía de la memoria como herramientas para recuperar y dar sentido a las experiencias de vida, especialmente en contextos de exclusión o violencia.

En el ámbito pedagógico, se promueve la idea del tacto pedagógico, que implica una sensibilidad especial para comprender y actuar en situaciones complejas dentro del aula.

Impacto de la ciudad en la educación

Se destaca el papel de la **ciudad** como espacio educativo, mostrando cómo los entornos urbanos, más allá de las instituciones escolares, son escenarios donde se construyen subjetividades y se ejerce el control social. Esta tendencia sugiere que la educación no se limita a los espacios formales como la escuela, sino que la pedagogía está presente en la vida urbana, influyendo en la formación de los ciudadanos.

Estas tendencias reflejan un enfoque crítico y transdisciplinar en el estudio de la educación, la pedagogía y la infancia, que promueve una reflexión profunda sobre cómo se configuran los sujetos y los procesos educativos en contextos históricos, sociales y culturales variados.

Adicionalmente, los estudios resaltan el impacto de la ciudad como espacio formativo. El documento argumenta que la educación en contextos no escolares es tan significativa como la educación formal. La ciudad se convierte en un espacio pedagógico, donde los sujetos son constantemente influenciados por los dispositivos urbanos y las interacciones cotidianas. Los centros comerciales y los museos, por ejemplo, se conceptualizan como espacios educativos que participan en la formación de identidades y en la subjetivación de los individuos.

Esta tendencia propone una visión más amplia de la pedagogía, que no se limita a las aulas, sino que abarca los entornos sociales y culturales más amplios en los que los individuos viven y se forman. La ciudad moderna se presenta como un espacio en constante transformación, que ofrece nuevas oportunidades y desafíos para la educación, influyendo en la formación cultural de sus habitantes.

De manera muy clara, el análisis de cada uno de los capítulos refleja una amplia diversidad de enfoques y metodologías en los estudios sobre educación, pedagogía e infancias. Las tendencias abordan temas como la formación histórica, la diversidad, la gobernanza educativa, la infancia, la cultura docente, las narrativas educativas y el impacto de los entornos urbanos, proponiendo una visión crítica y transdisciplinar que desafía las nociones tradicionales de la educación.

De manera más sintética, podríamos señalar que las conclusiones de este Tomo II sobre las investigaciones de educación, pedagogía e infancia realizadas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia han sido importantes por varias razones:

Consolidación de la pedagogía como campo disciplinar y profesional: A través de los diversos grupos de investigación, como FORMAPH y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, se ha logrado un enfoque integral que aborda la pedagogía desde una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria. Estos estudios han permitido no solo definir y problematizar el campo de la pedagogía, sino también sentar las bases para una pedagogía crítica en Colombia que reconozca su contexto histórico y social.

Aportes a la antropología pedagógica e histórica: La Facultad de Educación ha desarrollado líneas de investigación que combinan la pedagogía con la antropología, explorando la formación humana y la educación en relación con la cultura, la historia y la sociedad. Esto ha permitido una comprensión más profunda de cómo las prácticas educativas no solo forman a individuos, sino también a sociedades enteras.

Enfoque en la diversidad y la interculturalidad: Las investigaciones han iluminado la importancia de reconocer y atender la diversidad cultural, étnica y de género en la educación. Este enfoque es clave para promover una educación más inclusiva y equitativa en el futuro, y responde a los desafíos de una sociedad cada vez más multicultural.

Innovaciones metodológicas y epistemológicas: A lo largo de los años, los investigadores han aportado metodologías innovadoras, como el uso de la biografía, la narratividad, el análisis hermenéutico y la genealogía, que han permitido repensar la educación y la infancia desde perspectivas más complejas y ricas. Estos enfoques metodológicos abren nuevas posibilidades para futuras investigaciones, permitiendo una mayor flexibilidad y creatividad en la manera de abordar los problemas educativos.

Vinculación entre educación y salud: El enfoque en la salud y el acompañamiento, como lo ha desarrollado el grupo GEPIDH, resalta la importancia de abordar el bienestar integral de los estudiantes dentro del proceso educativo. Este enfoque no solo ha enriquecido la pedagogía, sino que también ha abierto el camino hacia una educación más holística, que podría jugar un papel clave en la mejora del sistema educativo en el futuro.

Reflexiones sobre la infancia y los espacios educativos no escolares: Las investigaciones en torno a la infancia y la importancia de los espacios urbanos y no escolares (como los centros comerciales o los jardines infantiles) han mostrado cómo las políticas educativas y sociales influyen en la formación de los niños y niñas. Estos estudios subrayan la necesidad de repensar las dinámicas de poder y control que operan en la educación infantil, y cómo los futuros enfoques pedagógicos deben estar orientados hacia una mayor libertad y respeto por las subjetividades infantiles.

Investigación para la mejora de la formación docente: En el campo de la educación superior, las investigaciones sobre didáctica y formación docente han sido cruciales para profesionalizar la enseñanza en las universidades y mejorar la calidad educativa. Esto plantea desafíos y oportunidades para la pedagogía del futuro, que deberá adaptarse a un contexto globalizado y tecnológico, respondiendo a las nuevas demandas de la sociedad y del mercado laboral.

Proyección hacia el futuro de la pedagogía: Estas investigaciones no solo han enriquecido el presente, sino que ofrecen luz sobre varios aspectos clave para el futuro de la pedagogía:

Innovación en la práctica educativa: Los estudios metodológicos y epistemológicos permiten prever una pedagogía más flexible, que abraza la diversidad y la complejidad, utilizando herramientas cualitativas y críticas.

Inclusión y equidad: La creciente atención a la interculturalidad y la diversidad ayudará a formar futuros educadores más conscientes y capaces de crear ambientes inclusivos y equitativos.

Pedagogía crítica y reflexiva: Las investigaciones impulsan un modelo de educación que no solo transmita conocimientos, sino que forme sujetos críticos capaces de reflexionar sobre su papel en la sociedad.

Relación entre bienestar y educación: El enfoque en la salud y el bienestar integral dentro del proceso educativo será cada vez más relevante para el desarrollo de políticas educativas que promuevan el desarrollo pleno del ser humano.

El trabajo de estos grupos de investigación revela en el análisis que las investigaciones de la Facultad de Educación han sido cruciales para consolidar la pedagogía como un campo fértil del pensamiento contemporáneo.

Este libro se terminó de imprimir en el taller de Anomalía Editorial en el mes de abril. Se usó la familia tipográfica Garamond Premier Pro a 12 puntos sobre papel polen de 80g.