

Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

Memorias, número 6, volumen 4. Diversidad
y discriminación cultural, social y de género

Ibeth Tatiana Durango Lara
César Aurelio Herreño Fierro
Compiladores



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

COLECCIÓN





Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

Memorias, número 6, volumen 4. Diversidad
y discriminación cultural, social y de género

Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

Memorias, número 6, volumen 4. Diversidad
y discriminación cultural, social y de género

Ibeth Tatiana Durango Lara
César Aurelio Herreño Fierro
Compiladores





Comité científico

César A. Herreño Fierro

Coordinador Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación

Nancy Gómez Bonilla

Representante grupos de investigación de pregrado

Pedro Rocha Salamanca

Representante grupos de investigación de pregrado

Fidel Mosquera Mosquera

Representante grupos de investigación de pregrado

Gustavo Giraldo Quintero

Representante grupos de investigación de pregrado

Gary Gari Muriel

Representante grupos de investigación de posgrado

Ibeth Tatiana Durango Lara

Asistente Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación



Comité apoyo

Jesús David López Parra

Asistente. Monitor del Comité de Investigaciones Facultad de Ciencias y Educación

Andrés Felipe Reyes del Valle

Asistente. Monitor del Comité de Investigaciones Facultad de Ciencias y Educación



UD
Editorial

COLECCIÓN



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales
© Ibeth Tatiana Durango Lara, César Aurelio Herreño Fierro (compiladores)
ISSN: 2665-5616
Periodicidad: anual
Primera edición, noviembre de 2023

Jefe Unidad de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Gestión editorial
Rosa Isabel González Moreno

Corrección de estilo
Edwin Pardo Salazar

Diagramación
Leidy Johana Delgado Macías

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 n.º 34-37
Teléfono: 6013239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la
Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Hecho en Colombia

Contenido

Presentación	13
Introducción	15
Diver-Cultura <i>Gingell Villa García</i>	17
Reflexiones en torno a la puesta en escena docente desde una perspectiva de género: realidades y problemas; retos y propuestas <i>Lucas David Contreras Vega</i>	21
Interfaces de comunicación para el concepto de equilibrio térmico en aula regular con inclusión de diversidad funcional visual <i>Joseph Hernández Rodríguez</i> <i>Ivón Acosta Huertas</i> <i>Olga Castiblanco Abril</i>	33
El aprendizaje del género por niños y niñas en la “posmodernidad” en Bogotá <i>Dayanna Andrea Garzón Ariza</i> <i>Yenny Carolina Pérez Cacaos</i>	41
Educación en soberanía y seguridad alimentaria mediante el diálogo entre conocimientos locales tradicionales y conocimientos científicos escolares: caso preescolar y primaria sedes C y D del colegio Kennedy IED <i>Patricia Pacheco-Lozano</i> <i>Adela Molina Andrade</i>	55
Dos novelas de Roberto Burgos: un acercamiento al silencio como raíz de la memoria <i>Luisa Fernanda Salazar Arrieta</i> <i>Wendy Carolina Vargas Beltrán</i>	69

Presentación

Las problemáticas mundiales vigentes, como el cambio climático, las crisis sanitarias, las diferentes guerras que afligen a las sociedades, la inequidad social, racial y de género, entre otras, comprueban que las medidas y capacidades humanas, académicas, tecnológicas y científicas locales y especializadas son insuficientes para enfrentar estas problemáticas. Su atención ha exigido la cooperación internacional en términos de políticas y medidas colectivas sin distinción del nivel de desarrollo, ubicación geográfica o capacidad económica de las naciones.

Este escenario ha requerido el concurso de diversas especialidades interconectadas y articuladas en una visión holística del conocimiento. Es claro, entonces, que los esfuerzos académicos, pedagógicos y científicos deben armonizarse con esta naturaleza, a fin de proponer alternativas pertinentes y funcionales que puedan contribuir a la solución de estas problemáticas. Este hecho posiciona los ejercicios de cooperación y de interconexión entre especialidades en un lugar privilegiado cuando se reflexiona sobre la investigación en las instituciones de educación superior.

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como institución pública de educación superior con acreditación institucional de alta calidad, y como universidad de la capital colombiana, no puede estar al margen de esta iniciativa. Es así que, si bien es importante alentar el ejercicio de las prácticas de investigación que ya tienen tradición en nuestra institución, el contexto actual nos exige replantear el foco y la metodología de la investigación, a fin de salvaguardar la pertinencia y validez de esta función misional: la investigación.

Por esta razón, resulta fundamental reconceptualizar cada una de las prácticas y los ejercicios relacionados con la investigación, desde aquellas puramente académicas a las administrativas. Desde la administración académica esta tarea va desde modernizar los criterios de evaluación de pertinencia de las propuestas de investigación a ser financiadas, hasta la reorientación del sentido de

los eventos y las actividades que tienen como fin la difusión y la socialización de los resultados de investigación, pasando por los criterios editoriales para la publicación de los mismos.

Introducción

En armonía con la iniciativa de alentar el sentido de la cooperación y los desarrollos interdisciplinarios y transdisciplinarios, el Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación en su sexta versión creó espacios de diálogo y confluencia como mecanismo de difusión de los ejercicios de investigación desarrollados por semilleros, grupos, redes u organizaciones. Este escenario promovió el trabajo conjunto, facilitó la consolidación de nuevas estrategias de cooperación y el fortalecimiento de las ya existentes, posibilitó un diálogo referente al impacto social y científico de la investigación y alentó la convergencia intersubjetiva de los intereses de investigación de las estructuras de investigación mencionadas.

A diferencia de las versiones previas en las que las mesas de trabajo estaban organizadas según las especialidades de los saberes, el evento se articuló alrededor de problemáticas generales a las que se convocaron investigadores de las diferentes especialidades, quienes después de presentar sus trabajos de investigación discutieron en plenaria alrededor de preguntas transversales que tuvieron como fin, en primera instancia, identificar afinidades en los intereses de investigación de los participantes, así como sus potencialidades, experticias y recursos para la investigación (teorías, hipótesis, procedimientos metodológicos, software, material bibliográfico, datos, equipos, etc.) que pudieran compartir con los demás.

En segunda instancia, las preguntas exploraron sobre la posibilidad de establecer esfuerzos en el desarrollo de proyectos comunes con participación de varios de los convocados y describir una posible hoja de ruta para la ejecución de tales proyectos. De esta forma, el comité organizador logró materializar la iniciativa de favorecer la búsqueda de alianzas y la cooperación entre las diferentes estructuras de investigación, más allá de la mera difusión aislada de sus trabajos, logrando formas más eficientes de encuentro y relación entre los participantes.

En este sentido, este libro compila el conjunto de trabajos desarrollados por semilleros, grupos, docentes y estudiantes, tanto de la Facultad de Ciencias y

Educación como de las demás facultades de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de otras instituciones académicas del país. Esta compilación está encabezada por la ponencia magistral del doctor Humberto Quiceno Castrillón (que se encuentra en el volumen I), quien estructuró su ponencia alrededor de la concepción de la práctica como un objeto a investigar orientado a la discusión sobre cómo investigar y qué investigar en educación y pedagogía.

Así pues, en la presente obra se encuentran diferentes temáticas, pensadas para darle una mayor visibilización al Encuentro, estas son: las políticas públicas en educación e investigación; convivencia, conflictos y ambientes de aprendizaje; medio ambiente y desarrollo sostenible; tecnología y transformación cultural; estudio de las ciencias básicas y aplicadas; pedagogía y didáctica de saberes; y diversidad, discriminación cultural y de género.

Finalmente, este evento tuvo lugar en la Biblioteca Central de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Aduanilla de Paiba), del 1 al 5 de diciembre de 2019.



Diver-Cultura

Gingell Villa García*

Grupo de Investigación Social en Lenguajes y Culturas

Introducción

Este escrito pretende mostrar cómo por medio de la diversidad y la participación dentro de un espacio específico, se pueden implementar herramientas que permitan una construcción y un reconocimiento hacia el otro. Trabajar dentro de la escuela aspectos de lo que es diferente (desde una mirada reconstructiva) hace posible entender la concepción de la realidad, a partir de diversas miradas que trabajan con y para las infancias.

Diver-Cultura

Vivimos dentro de una ciudad en la que abunda la diversidad cultural, en la que diariamente se hace una construcción personal y colectiva: cada uno de los individuos que hacen parte de esta carrera se autoconstruye dentro de unos parámetros culturales y sociales; las dinámicas de convivir son cada vez más diferentes y se encuentran en constante cambio. En la actualidad, surgen más tecnologías, nuevas formas de percibir lo que nos rodea, distintas formas de la realidad, pero sobre todo nuevos conceptos de cómo se tiene que vivir y reaccionar con cada uno de los factores que constituyen al ser humano y, por ende, que nos conforman como sujetos participantes de una sociedad.

Muchas veces, se nos habla de ser ciudadanos activos y ejemplares en una sociedad, pero, ¿qué es eso de ser ciudadano?, ¿qué es lo que constituye a una sociedad? No es posible trabajar un tema sin saber antes cuáles son las acciones que lo componen. Hablar de una sociedad es tratar de entender las diversas formas en las que nos podemos relacionar dentro de esta, entendiendo que cada una es

* Estudiante investigadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dirección electrónica: gingel132010@hotmail.com

vista y concebida con unos símbolos diferentes que cada persona ha construido dentro de un contexto específico.

Para hablar del ciudadano, es oportuno dirigirnos a las acciones diarias que realizamos, que van ligadas a las construcciones y transformaciones dentro de un espacio. Al referirnos a los cambios, muchos pensarían que son acciones a gran escala, pero en realidad son las que realizamos ya sea en conjunto o de manera individual, tanto de forma directa como indirecta, que aportan herramientas para entender cómo se concibe a la sociedad y cómo actuamos frente a esta, y que a su vez son influenciadas por todo lo que nos rodea.

Por ende, es importante no solo reconocernos a nosotros sino también a los demás, pero especialmente a la infancia dentro de estas nuevas concepciones que se están construyendo. “Los niños, ya desde pequeños, son capaces de interpretar las propias necesidades y de contribuir a cambiar su ciudad. Por lo tanto, vale la pena darles la palabra, invitarles a participar” (Tonucci, 2006, p. 63).

Dentro de la vivencia, la participación y la voz de cada uno de los niños que conforman “Pequeños Ciudadanos” se encuentra la herramienta fundamental para entender su participación dentro de la institución y cómo se podría trabajar desde la participación colectiva, partiendo desde una mirada de la realidad de cada uno de ellos. De esta manera, se amplían las posibilidades para la construcción de su identidad, por medio de la experiencia y la interacción con sus pares y las vivencialistas.

La participación de los niños y las niñas ayuda a consolidar una línea para definir cuáles serían los conceptos a trabajar, teniendo claras sus experiencias y preferencias y sin dejarlas a un lado. Las decisiones se toman en conjunto y con base en los trabajos que se quieran realizar de manera participativa, poniéndolos como eje principal en lo que se decida trabajar.

El escenario escolar nos posibilita entender cómo las diferentes relaciones se organizan para realizar ciertas actividades que permean al niño y lo invitan a desenvolverse dentro de las diferentes áreas que rodean su desarrollo académico e integral, y que tienen qué ver con los retos y desafíos con los que tendrán que enfrentarse más adelante, como sujetos activos dentro de una sociedad y asumiendo un papel específico dentro de esta. La escuela nos brinda un escenario de intercambio de conocimientos y significados que nos proporciona ciertas herramientas para seguir construyendo una realidad basada en las experiencias por medio de las relaciones.

En la escuela, debe fomentarse un espacio complejo y lleno de esferas públicas democráticas, comprendido como una práctica sociocultural en la que estén permanentemente inmersas las culturas de pensamiento, y en la que circulen

derechos y formas éticas para que se logre un cambio social a partir de la promoción y el reconocimiento de la voz y la opinión, esto con el fin de crear experiencias junto con las opiniones de los niños. El papel dentro de la escuela permite entender cómo se dan las diferentes dinámicas en los escenarios cotidianos para abordarlos después a una mayor escala.

Entender las diferentes dinámicas que existen dentro de la escuela no es un trabajo fácil, pero se empieza entendiendo cómo los niños se relacionan entre ellos y cómo por medio de esta acción se origina la adquisición de conceptos y significados, que trascienden el espacio escolar.

Conclusiones y discusión

Las relaciones interpersonales hacen parte de nuestra construcción como seres humanos y nos ayudan a entender cómo por medio de estas se comprenden las diferentes realidades y concepciones dentro de cada una de ellas, dejando clara la diversidad de conceptos y formas en que entendemos cada situación que surge y cómo se forman nuevos comienzos dentro de la escuela.

Pequeños Ciudadanos fue un espacio que nos permitió abordar las diferentes problemáticas que se encontraban en la institución y que se relacionaban con el entorno de los niños y en cómo desde mi actuar como estudiante y vivencialista podía realizar acciones que consintieran abordar y trabajar de forma colectiva cada una de estas.

Las construcciones que se hicieron teniendo en cuenta las problemáticas trabajadas tenían como finalidad entender cómo desde mi actuar como estudiante podía transformar mis propias acciones y entender mis posturas dentro de una institución, teniendo claras las herramientas con las que cuento para trabajar desde una mirada amplia y a partir del interrogante sobre la participación y cómo se relaciona con mi diario vivir.

Entender las diferentes formas en las que los niños se relacionan con su medio fue fundamental para realizar un trabajo donde sus experiencias y miradas guiaran cada una de las sesiones. Entender cómo se ven ellos mismos y al otro es una muestra visible de las maneras en que trabaja la sociedad en escenarios específicos. Las herramientas que se proporcionan al momento de realizar cada una de las actividades fueron diseñadas acorde con las necesidades que presentaban los niños y las niñas que se involucraron en nuestro proyecto y que permitieron la generación de múltiples experiencias enfocadas en una realidad que todos compartimos.

Referencias

Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños. ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? *Ingeniería y territorio*, 75, 60-67. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/142042>

Reflexiones en torno a la puesta en escena docente desde una perspectiva de género: realidades y problemas; retos y propuestas

Lucas David Contreras Vega*

El presente artículo nace de la experiencia obtenida en un ejercicio de práctica docente de un estudiante que se (auto)determina gay. Reflexiona sobre la realidad de la formación en busca de identificar y explicar las problemáticas que se generan por las mecánicas de aula tradicionales (heteronormativas) en las que se vio inmerso. De esta manera, los retos impuestos por dichas mecánicas y (auto)impuestos por resistencia se evidencian, en cuanto su puesta en escena en el aula, en una postura performativa y regulada. Se concluyen propuestas sobre la formación docente y se ve la cuestión del género en el educador como fundamental en cuanto su ser, su hacer y su actuar en contraposición a la idealización del educador como ente transmisor de conocimiento. Se insta para entender al docente como sujeto completo, distinto desde su identidad y subjetividad.

Introducción

La mayoría de estudiantes de una carrera relacionada con la educación y con el actuar pedagógico saben que deben estar preparados para que, más temprano que tarde, se tengan que enfrentar a un aula —con todo lo que esto conlleva—: las relaciones sociales-pedagógicas, los procesos didácticos, las dudas simples y complejas, entre otras cuestiones que bombardean las mecánicas de la educación. Este fue el caso en el cual se desarrolló la experiencia que motiva estas reflexiones.

* Estudiante de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Cuenta con un año como aprendiz de investigación con temáticas referentes a la práctica de aula desde sus distintas mecánicas, como la didáctica para la lectura-escritura. Experiencia docente esporádica e informal. Dirección electrónica: ldcontrerasv@udistrital.edu.co

Como proyecto en el marco de dos asignaturas (Epistemología de la Pedagogía e Ideas y Modelos Pedagógicos) se realizó un ejercicio de práctica conformado por cinco sesiones con temática libre y con un objetivo culmen: probar-comprobar ese potencial pedagógico que cada uno de nosotros debería poseer si elegimos esta profesión. Se seleccionó una Institución Educativa Distrital (IED) ubicada en el centro de Bogotá, exactamente en una zona social de vulnerabilidad, y se centró la atención en el grado once (jóvenes entre los 16 a 18 años); en este contexto de múltiples factores problemáticos, uno de los más descuidados era el del género.

De esta manera, la escuela se podría percibir como una institución que ha contribuido, contribuye y contribuirá a la instalación normativa regida bajo las miradas heterosexuales que modifican las subjetividades y generan ciertos escenarios atípicos en los estudiantes-docentes que no se identifiquen con estas miradas. Con esta afirmación, se configura un escenario del anterior tipo para este estudiante (auto)determinado gay.

Teniendo como propósito dar luces sobre la problemática en cuanto nuestra función docente, se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo los procesos de formación docente ven al estudiante?, ¿como un sujeto de individualidades o como un mero transmisor de conocimientos? Lo anterior llevó a poner en tela de juicio las nociones contempladas sobre la categoría de género en este camino. Es importante aclarar que las individualidades de los sujetos son variadas y distintas, se debe reconocer que el género es una de las más preocupantes y difíciles de entender en cualquier medio social, más en las estructuras educativas colombianas.

Se desarrollan estas reflexiones no solo en torno a contestar estas cuestiones, sino con el fin de abrir una brecha —cuan pequeña que sea— sobre los acontecimientos de los estudiantes que se puedan llegar a identificar con estas situaciones.

Fundamento teórico

Las siguientes reflexiones sentaron sus bases en los planteamientos de las teorías feministas y los inicios de las teorías *queer*, recopilados, debatidos, rebatidos y propuestos por Judith Butler en su libro *Género en disputa*, publicado originalmente en 1990. La discusión se abre desde la definición central en la que Butler indica que el género debe alejarse de lo biológico (casi dogmático en nuestro país), para instalarse en una definición que puede dar cuenta de esas puestas en escena, de los sujetos en la sociedad sin recurrir mucho a las oposiciones binarias-heterosexuales.

En ese sentido, se define el género como “una esencia interna construida a partir de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de una estilización del cuerpo [...] Un acto de performatividad desde el lenguaje como regulador” (Butler, 2007, p. 85); esta se entiende como una postura individual (propia de cada sujeto) que busca, a partir de una motivación, dar a conocer una producción interna hacia el exterior de manera reiterada, por el afán de no verse perdido o confuso en términos categoriales.

Se habla del lenguaje como regulador, pues las mecánicas heterosexuales obligan al desplazamiento de la categoría y generan su instalación desde la oposición, buscando un contrario en las nociones del género. Por consiguiente, se instala el concepto de homosexualidad contraponiéndose con la heterosexualidad para buscar el equilibrio del “otro”, con el fin de mantener los órdenes establecidos desde la afirmación “biología es destino”; consecuentemente ocurre con lo *femenino/masculino*, llegando hasta lo que se conoce como *hembra/macho*.

La definición central de la teoría busca romper con esta suposición, pues la binarización de la categoría obligaría a la tercerización o cuarterización de esta, ya que no es posible entender la feminidad como hembra, pues como lo dice Butler citando a Simone de Beauvoir “no se nace mujer, llega una a serlo” (2007, p. 57). Vale aclarar que cuando se hace referencia a esa frase, se hace en el marco de la categoría de género, mas no en la problematización de la categoría de mujer.

Ahora bien, cuando nos referimos a una terceridad de la categoría se hace alusión a la transexualidad o lo *gender fluid*; por ejemplo, mi propia individualidad como sujeto (auto)denominado gay femenino no podría tener cabida en la categoría de hombre, pues sería asociado con masculino, pero tampoco puedo ser excluido de ella, entonces biológicamente soy macho. Esas oposiciones heteronormativas me dejan en un limbo que me niega un pilar fundamental de mi subjetividad.

En este orden, otras categorías que se tuvieron en cuenta fueron el sexo —anterior al género y no determinante de este— y el deseo —la práctica sexual posterior al género—. Se rescata el deseo como cercano a la realización del acto discursivo, pues se instala como “anterior a la cultura, generando una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa el individuo” (Butler, 2007, p. 56). Lo referenciado deja entrever cómo el género debe reunir la práctica sexual sin que esta lo determine; el género determina a esta mediante su producción repetitiva en su puesta en escena. De ahí que la identidad en este caso sea entendida como esa “inteligibilidad” de los sujetos en cuanto a su discursividad y cómo otras maneras de género podrían, desde las heteronormatividades, ser abstraídas de su componente inteligible, tratándose casi de ilógicas.

La heteronormatividad, mencionada desde el inicio, acoge la definición utilizada por Butler citando a Wittig, quien indica que son las “marcas que de alguna forma se refieren a la heterosexualidad institucionalizada, que busca eliminar u ofuscar las prácticas que necesariamente niegan esa institucionalidad” (Butler, 2007, p. 86). Se entiende así cómo esas convencionalidades —la mayoría de veces sociales, culturales, religiosas y de poder— prohíben mecanismos distintos a los considerados correctos desde la mirada heterosexual, como en el caso de la regulación del lenguaje.

Un valor fundamental que se destaca del enfoque de Butler sobre su teorización del género es su carácter autobiográfico. En el prefacio de 1999, posibilita esta acción afirmando que no es nada reprochable este tono en su teoría, pues ella también se ve inmersa en el acontecer del género (Butler, 2007). De esta manera, me entrego a esta afirmación (permitiéndome esta licencia) como investigador, docente y estudiante, pues considero que no se ven las problemáticas de la misma manera como observador abstraído de la situación que por quien vive inmerso y activo en esta, sin dejar de lado uno de los pilares fundamentales de la investigación: la objetivación de, en este caso, las experiencias analizadas.

Por otro lado, desde las miradas del saber pedagógico, se sientan las bases de esta producción mediante el artículo de Araceli De Tezanos (2015), en el que explica y clarifica la mencionada categoría planteada por Olga Lucía Zuluaga (1980). La autora se centra en las diferencias que se trazan alrededor del saber y la ciencia; además, configura la presente investigación en el saber pedagógico en tanto:

Surge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, solo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente [...]. (De Tezanos, 2015, p. 12)

Lo anterior justifica la experiencia docente como posibilitadora de producción académica, además de ratificar que hace parte de los mecanismos válidos para hablar sobre temas de educación de manera consciente y ética. En palabras sucintas, los docentes, ya sea en formación o profesionales, somos los más adecuados para producir conocimiento-saber sobre la educación. Así, De Tezanos (2015) hace énfasis en cómo la producción es uno de los pilares fundamentales para mantener la pedagogía como saber desde la puesta en escena. Por esta razón, construir desde la praxis social (desde las mecánicas de aula) es fundamental para la temática del género en tanto el medio social es el escenario primordial para esta individualidad.

El enlace entre saber y enseñanza presentado desde los planteamientos aristotélicos de la *techné* hechos por De Tezanos (2015), cuando indica que “es posible trasladar el eje desde la tecnificación a la producción de saber pedagógico, proceso que marca la existencia del oficio, de profesión docente” (p. 19), compone y presenta la necesidad de observar las problemáticas desde la enseñanza como oficio, pero además desde la acción docente; luego, las reflexiones son motivadas por la experiencia del docente, pues vive inmerso en el aula (y el género de cualquier manera hace parte de este).

Frente a esta perspectiva, Catalán (2018) marcó ciertas orientaciones en la sistematización en cuanto al enlace de la educación con la mirada de género y el análisis categorial, en tanto realizó una investigación similar (con fines distintos) sobre las resistencias de los docentes de la comunidad LGTBIQA. Sin embargo, hacemos distancia de sus resultados y conclusiones por considerarlos oscurecedores para el propósito social planteado, por encasillar las experiencias en una categoría “miedo”, la cual no da cuenta de lo verdaderamente importante para esta investigación: la puesta en escena en el marco de la resistencia y la identidad del sujeto. No se considera adecuado afirmar o hacer énfasis en la realidad (más adelante descrita-explicada), sino más bien dar cuenta de las posibilidades y oportunidades de las experiencias.

Las ideas de Andrée Michel (2001) y Carlos José Quiaragua González (2016) fueron fundamentales para la edificación del piso teórico de nuestra investigación, pues aportaron conceptos, ejemplificaciones y datos relevantes para la explicitación de las problemáticas de manera casi completa. La primera, a partir del concepto de sexismo fundado desde las escuelas por las distintas mecánicas como el juego o la relación de enseñante-enseñando; y, el segundo, con datos relevantes sobre la cultura docente en relación con los estudios del género, como su apatía frente a estos, y por así decirlo, la pereza que llega a sentir el profesorado por la temática debido a distintos factores sociales, culturales y hasta institucionales —volviendo sin verlo a los aspectos problematizados en la definición de género—.

Metodología

Desde la experiencia sistematizada a partir de la escritura-narrativa se centra la investigación mediante la categorización objetiva de la información. Los diarios de campo proporcionados inicialmente se centraban en el propósito de la práctica, mas no en la investigación y la narrativa obtenida, ya que se podía incurrir en subjetivaciones prejuiciosas de algunos hechos, pues: “la metodología cualitativa [...] se mueve en el orden de los significados y sus reglas de significación” (Catalán, 2018); se hace entonces uso de categorías, conceptos y definiciones.

Para la recolección de la narrativa se hizo uso de la transcripción autobiográfica de los hechos de la experiencia, a fin de analizar los contenidos desde el enfoque intersubjetivo-interpretativo. Por esto, se utilizó un método de contraste entre dos narrativas, debido a la necesidad de demostrar cómo la subjetividad del maestro le permite, mediante la escritura de experiencia, generar y producir saber pedagógico estando inmerso en el hecho por analizar. Algunas narrativas valoradas no se encuadraron en los tiempos ni los contextos del ejercicio inicial. Ya que la información es de origen autobiográfico, se enuncian algunos datos relevantes sobre la fuente: estudiante de cuarto semestre de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, sujeto (auto)denominado *gay* femenino, 19 años, activista y docente en formación; con ejercicio docente esporádico, inmerso en la comunidad LGTBIQA hace seis años, residente en Soacha y con experiencia educativa desde los cinco años en instituciones tanto públicas como privadas de Bogotá y Cundinamarca.

La investigación se diseñó en distintas fases, ya reconocidas aquí, como la recolección de información, la sistematización, entre otras básicas del método cualitativo. Se hizo énfasis en los resultados establecidos bajo mantos categoriales para su presentación; cada una fue desarrollada de manera más específica por categorías de orden teórico.

Resultados

Las categorías surgidas a partir de la sistematización de la experiencia arrojaron cuatro momentos fundamentales: realidades y problemas; y retos y propuestas, agrupados por las causalidades que explicaremos a continuación. Las reflexiones aquí sintetizadas toman, además de la experiencia específica, hechos anecdóticos que conectan de forma adecuada con los propósitos de la investigación por cierta confluencia de narrativas (comentarios por parte de algunos miembros de la comunidad).

Realidades y problemas: temores y especulaciones en la práctica docente

La narrativa inicia con el choque de la realidad como docente en formación y estudiante que regresa a aquellas épocas de colegio. Como se evidencia, estos contextos estuvieron marcados por el sexismo (machismo, sobre todo), como se indica cuando:

Al ser informado sobre el ejercicio de práctica docente, y aunque ya me había acercado al aula anteriormente, sentí cierto temor... Sobre todo, me preocupaba ser *gay*, con todo lo que eso podía llegar a acarrear. Recordaba mis

años como estudiante, los recuerdos eran buenos; sin embargo, recordaba los insultos, las malas miradas, las preguntas, entre incómodas y peyorativas. (Comunicación personal, L. Contreras, 2019)

Aunque se indica que la mayoría de recuerdos eran buenos, la primera impresión fue temor por no pertenecer a las heteronormatividades. Ese temor pudo convertirse en miedo extremo por volver a las aulas; incluso llega a notarse ese sentimiento en los roles de la figura —docente— que ahora es la autoridad. También se evidencia cómo estas regulaciones ejercen fuerza sobre su identidad, pues el individuo acepta y reconoce que el ser gay (véase de la comunidad LGTBIQA) contiene problemas o molestias en el ámbito social.

Se determinan ciertas especulaciones que siguen perjudicando la experiencia y, por tanto, la percepción en torno al ejercicio. Se hace énfasis en las preguntas que pueden surgir por parte no solo de los estudiantes-enseñados, sino de los mismos compañeros de ejercicio, pues constantemente inquirían sobre su género y cómo sería manifestado o hasta “controlado” en el aula.

Así lo aduce Michel (2001), cuando indica que “la escuela [...] se halla inserta en la sociedad y tiende a inculcar a las niñas y a los niños los valores y normas sociales de la época” (p. 68). Tal como se especulaba en la narrativa, la realidad del género en la práctica docente se sienta desde las bases dogmáticas y tradicionales (sexistas-machistas) de la sociedad colombiana, cercanas, en su mayoría, a la noción de género como biológico, innegable e inviolable.

Durante la narrativa, evidenciamos cómo esta noción de realidad llega a cambiar de manera favorable:

En el transcurso de todo el ejercicio de práctica no hubo en ningún momento alguna situación que me pusiera los pelos de punta, por así decirlo, ni siquiera en la sesión que estuvo a mi cargo. Me acuerdo de varios susurros entre las niñas, sobre todo. Uno que me llamó la atención fue: “oiga, el profe es como gay, ¿no?... No sé y tampoco me interesa, me gusta porque enseña rebien”. (Comunicación personal, L. Contreras, 2019)

Lo anterior muestra que en el ejercicio docente la cuestión del género, en este caso, fue pasada a segundo plano por parte de los estudiantes. De esta forma, la realidad es desplazada a una mera especulación nacida de los temores anteriores a la práctica y movida también hacia la percepción del docente. No se debe incurrir en las generalizaciones de la situación, pues, aunque la práctica se desarrolló y logró transponer la realidad primera, en la mayoría de los casos la realidad probablemente no será abordada de la misma manera.

Los problemas encauzados desde esta realidad se enlazan directamente con la idea general que se llega a tener acerca del género (ya antes mencionada);

también, con los fines mismos de los ejercicios de práctica, dado que centran su mirada en la eficacia de la propuesta pedagógica, mas no en las reacciones subjetivas de los estudiantes, como se nota cuando se afirma en la narración que: “En ningún momento hubo como retroalimentación de estas cuestiones más personales que acontecieron, nos centramos más en la efectividad de las actividades y las temáticas” (Comunicación personal, L. Contreras, 2019).

El abandono por parte de los docentes formadores se configura como problema, puesto que: “Se guarda silencio ante la arbitrariedad por encima de los argumentos legítimos y las evidencias de los estudios de género sobre la enseñanza sexista” (Quiaragua, 2016, p. 9). En este orden, se justifica el abandono en supuestos de origen institucional en afirmaciones como: “ese no es mi propósito”, “si les enseño eso, me tildarían de promotor de orientaciones sexuales”, o la más común: “eso con la práctica y el tiempo va cogiendo cancha, *chino*” (Comunicación personal, L. Contreras, 2019).

Otro problema que se configura nace por el cambio de escenarios. Cada uno llega a modificar la praxis en tanto se instaura como problema la percepción del contexto. En la narración, se encontró un paralelo entre contextos de enseñanza:

Recuerdo, una vez, en un ejercicio en la universidad hablando sobre la Constitución y los derechos, decidí utilizar ejemplos constitucionales sobre las luchas de la comunidad, el matrimonio igualitario, el cambio de concepciones sobre las prácticas sexuales, entre otros temas que se encasillan en esto. Aquella vez me sentí empoderado de mi género, estaba en la universidad y era mi territorio, por así decirlo. (Comunicación personal, L. Contreras, 2019)

Es decir, cuando el público se instala en *su territorio*, los temores se eliminan y el contexto es visualizado con las nociones de género acogidas en la presente investigación. Al contrario, en un contexto atípico, con estudiantes del grado más alto y una ubicación vulnerable en términos sociales, el contexto trabaja en función de esa realidad especulada. Los escenarios varían y, con estos, las realidades, en este caso, del género.

Dentro de los problemas más graves que se evidenciaron estuvieron las normalizaciones que pueden configurarse en la corporalidad del docente-estudiante. En el caso analizado, no fue un choque tan impresionante, pues, aunque las corporalidades del sujeto fueran afines a la *feminidad* no son tan “alarmantes” para las heteronormativas. Se plantea la problemática desde una anécdota que fue narrada, pero que no pertenece al ejercicio principal:

Una vez escuché de un amigo, que también es de la comunidad, que su primer acercamiento al aula fue horrible. Todos le hicieron *bullying* por ser quien era. Hasta los docentes que lo acompañaban lo ignoraron en ese aspecto, le

dijeron que como era algo personal debía lidiar solo con eso, al fin y al cabo, se lo había buscado. (Comunicación personal, L. Contreras, 2019)

Se trata de un compañero transexual que fue invadido por la realidad especulada, discriminado por las hetero-regulaciones y abandonado por sus formadores. Todo un panorama perjudicial para su puesta en escena, lo que demuestra que la problemática sobre el género en el aula de clase no solo nace desde los estudiantes y cómo abordar estos escenarios en caso de identificarse en la comunidad LGTBIQA, sino desde el docente en formación como partícipe de estas situaciones (y que en muchas ocasiones no sabe cómo actuar ni qué hacer). Este no fue el caso de la narrativa actual, pues se modificaron algunos retos que colaboraron en la instalación total del género como una actitud performativa y regulada.

Retos: las imposiciones y las resistencias de la puesta en escena

Surgen ciertos retos para el docente en formación por la realidad especulada en un inicio y por los problemas caracterizados. Hacemos uso de la palabra *retos*, pues son soluciones paulatinas no totalizadoras por imposición de las heteronormativas y de resistencia por el empoderamiento que se demuestra en el análisis de la narrativa. Como todo ejercicio de práctica, el docente en formación tuvo un momento de preparación de todas las necesidades que surgieron en torno de las temáticas, dinámicas, entre otras de este orden educativo; no obstante, también surgieron preparaciones alrededor de cómo abordar esa realidad:

En la elección del tema hubo algo de intencionalidad. Tengo que aceptarlo. Podía elegir un tema que me permitiría explorar mis temáticas y discusiones, aquellas que realzaran mi favor frente al activismo acompañado de la apertura social frente a la comunidad LGTBIQA o elegir un tema más alejado y neutral de estas ideas, permitiéndome normalizar mi conducta. (Comunicación personal, L. Contreras, 2019)

Como podemos observar, el docente en formación empieza a configurar una actitud normativizada o, como se dijo, *normalizada* desde la misma elección de la temática, impulsado por el temor de ser descubierto y discriminado. Se evidencia cómo controla su corporalidad para intentar pasar desapercibido. A pesar de que en la narración se acepte de manera reiterada que es imposible ocultarse bajo estas elecciones, y que sí o sí los estudiantes se darían cuenta de la obviedad del género.

El primer reto se denomina, entonces, como la imposición y aceptación de las hetero-regulaciones en las actuaciones de la puesta en escena para intentar

permea los problemas, ello produce un alejamiento de esa realidad de temor a partir de la búsqueda de una realidad confortable, pero falsa. Falsa en el sentido de pretender esconder parte de la subjetividad para acomodarse a las necesidades del entorno.

Fue un verdadero reto la costumbre de ser quien se es (subjetividad). En cuanto el género, no es posible ser suprimido de manera total, entendiéndolo como una producción de esa esencia interna. La configuración de este reto va de la mano con el choque tan fuerte que puede generarse entre las percepciones de todos los sujetos del aula, como el docente que acompañe la práctica en los establecimientos públicos. De esto dependen en gran medida estas imposiciones: se acepta que al estar inscritos en la institucionalidad deben acogerse ciertos valores de este marco; sin embargo, la mayoría de veces esas institucionalidades son estandartes de lo mismo.

Las imposiciones se caracterizan en todo acto que pueda ser mostrado, demostrado y hasta insinuado en el aula de clase (desde cómo vestirse hasta cómo hablar), volviendo eso un verdadero reto para los docentes en formación. A pesar de lo anterior, de la narración surge el empoderamiento de la subjetividad, instaurándose un reto propio de determinadas maneras:

Eligiendo el modelo tradicional (quien sepa de esto sabrá que no hay nada más alejado que el modelo tradicional de las actuaciones homosexuales, por así decirlo), mis compañeros quedaron algo asombrados, aunque sabían que me gustaba la disciplina y el entorno requería las heteroestructuras.
(Comunicación personal, L. Contreras, 2019)

Esta elección se configura como una respuesta tajante a la esteoritimación de las actuaciones de la comunidad que pretenden ser binarizadas por las normativas. Al elegir las concepciones disciplinarias atribuidas a la categoría de un macho, se rebaten desde la fuente los prejuicios que buscan definir el género desde dogmatismos. Más aún, de ser presentada desde la feminidad, se demuestra un reto de empoderamiento hacia la imposición.

Retomando las nociones de género de Butler (2007) encontramos el *performance* (que casualmente puede traducirse como puesta en escena) caracterizado por una ritualización de actitudes que buscan develar una producción interior en resistencia frente a unas nociones que prohíben su actuación.

El sentido de esta actitud performativa y regulada encontrada en la narrativa surge con seguridad del empoderamiento construido por el tiempo en el que se ha estado inmerso en las mecánicas de la comunidad y la universidad. Como se había dicho, al ser imposible esconder parte de la producción interna, es interesante evidenciar cómo desde las actuaciones propias no es posible derribar

las imposiciones, sino subvirtiéndolas y poniéndolas a favor, en este caso, del buen desarrollo y aprovechamiento del ejercicio. Así, la actitud se configura como pilar para la producción del docente como sujeto ético, estético, político e identitario de un género.

Conclusiones

Antes de explicitar las propuestas, se compila la interpretación en dos categorías acogidas de la narrativa: *incertidumbre* (realidades especuladas-desplazadas y problemas) y *empoderamiento* (retos de imposición y resistencias). Estas engloban de manera completa la experiencia y su sistematización, pues fueron intersubjetividades en el sujeto que pueden clarificar la puesta en escena.

Estas dos impulsan las propuestas esbozadas a continuación: para la *incertidumbre*, se propone la instauración de un acompañamiento con miras al docente en formación. Como respuesta a las preguntas-propósito, se evidencia esa idealización de la figura docente como transmisor de conocimientos abstraído de las individuales inevitables de la composición del sujeto. Se debe transformar esta idealización en-de los procesos formativos en los espacios que desarrollen este tipo de ejercicios, pues, como observamos, la figura docente es todo un escenario de las individualidades de los sujetos.

De la mano de este acompañamiento, se debe ingresar nociones de género desde la teorización *queer*, para dar cabida a las distintas subjetividades que puedan exponerse en las puestas de escena, modificando las nociones convencionales del género desde los docentes formadores y desarraigando estigmatizaciones.

Desde el empoderamiento, se impulsa la creación y valorización de espacios en los cuales la sistematización de experiencias en torno a este tipo de problemáticas parta de los estudiantes sin que sean desvalorizados o abstraídos de la importancia de sus aconteceres, para la producción de conocimiento en el marco del saber pedagógico.

Se acepta que la investigación pudo verse limitada por la falta de contraste con experiencias del mismo tipo, al igual que los tiempos limitados en su desarrollo. Se pueden problematizar los retos, en tanto no todas las experiencias denotarían ese tipo de empoderamiento o actitud performativa. Sin embargo, es interesante observar cómo es posible tal configuración en los estudiantes. Se rescata el cambio de realidad de los estudiantes-enseñados, pues la problemática del género se ve trasladada de ellos hacia la institucionalidad.

Los posibles intereses investigativos se plantean alrededor de especificar aún más las mecánicas de aula distintas entre las experiencias, es decir, desarrollar la recopilación de narrativas bajo el mismo enfoque. También se plantea realizar

una investigación de orden documental sobre la instalación de las nociones de género en la educación colombiana, focalizada en la conceptualización docente. Como proyecto futuro, se abre la posibilidad de crear un espacio académico instaurado desde las miradas, teorías y metodologías necesarias para trabajar las prácticas docentes: la puesta en escena desde la perspectiva de género.

Para terminar, se espera que estas reflexiones sean referentes de apoyo para los docentes en formación que se lleguen a ver en las vicisitudes aquí expresadas. A partir de lo expuesto, se pretende que puedan visualizar una manera de responder a esas problemáticas, un modo de hacer frente a aquello que los oprima, discrimine, regule o hasta controle. Esta última es la conclusión más importante: se debe rescatar este tipo de discusión en la praxis del educador, pues como ya vemos constituye en el docente su hacer, su ser y su actuar, convirtiéndolo en sujeto completo, aquello nunca debería ser olvidado.

Referencias

- Butler, J. (2007). *Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, trad.). Paidós Ibérica S. A.
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset: narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en profesores homosexuales/lesbianas en escuelas públicas y privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (12), 57-78.
- De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, (12), 7-26.
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*, V(12), 67-77.
- Quiaragua, C. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, XVI(3), 1-21.

Interfaces de comunicación para el concepto de equilibrio térmico en aula regular con inclusión de diversidad funcional visual

Joseph Hernández Rodríguez*

Ivón Acosta Huertas**

Olga Castiblanco Abril***

Grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Física

Si bien actualmente se desarrollan estudios sobre enseñanza de las ciencias para personas con diversidad funcional visual, aún hay carencias en el diseño de métodos e instrumentos adecuados y accesibles para los profesores que asumen este rol. Para atender a esta problemática, se diseñó una interfaz de comunicación basada en Arduino, una herramienta para el desarrollo de un experimento

* Estudiante de Licenciatura en Física de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Física. Dirección electrónica: josshernandezr@correo.udistrital.edu.co

** Estudiante de Licenciatura en Física de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Física. Dirección electrónica: imacostah@correo.udistrital.edu.co

*** Licenciada en Física de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Magíster en Docencia de la Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación para la Ciencia de la Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, Brasil. Actualmente, es profesora e investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en donde ejerce la docencia de la Didáctica de la Física. Líder del grupo de investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Física. Directora de la revista virtual *Góndola. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Autora de diversas publicaciones en didáctica de la física y formación de profesores de ciencias, en formato de libros, artículos y capítulos de libro. Dirección electrónica: olcastiblancoa@udistrital.edu.co

ilustrativo que muestra la ocurrencia del fenómeno de termalización. El trabajo se puso a prueba con 17 estudiantes de Licenciatura en Física, con quienes se tomaron datos para responder a la pregunta: ¿qué potencialidades ofrece esta interfaz de comunicación en un aula con inclusión? Para resolverla, hicimos un análisis de contenido. Encontramos que los estudiantes en condición de diversidad funcional se sienten incluidos y estimulados a participar en el desarrollo de la clase, además de integrarse de manera activa en el proceso de aprendizaje. Ello les permitió hacer un análisis y reflexionar en el mismo estatus que los compañeros videntes —claro está, teniendo respeto por el tiempo adicional que gastan en estudiar el fenómeno a través de la interfaz—.

Introducción

Los ejes temáticos de la física deben estar disponibles para todos los tipos de población. En el ámbito de la investigación se han diseñado diversas metodologías mediante las cuales se puede plantear una clase que tenga en consideración las expectativas y los intereses de los estudiantes; sin embargo, hasta ahora no se ha incursionado lo suficiente en metodologías que estén especialmente enfocadas en una población con diversidad funcional. Lo anterior puede representar una dificultad para un docente, pues, el encontrarse con un estudiante que presente una de estas diversidades en su clase, lo obligaría a romper los esquemas tradicionales o proponer, él mismo, una metodología en la cual se incluya a todos sus estudiantes.

Se ha propuesto una interfaz de comunicación basada en Arduino (debido a su sencillez y gran disponibilidad de información al respecto), la cual está enfocada en estudiantes que presentan una diversidad funcional visual. Esta plataforma es muy viable para que un docente proporcione a sus estudiantes diferentes interfaces encaminadas a un propósito específico, según sea cada caso. Por lo pronto, se ha dispuesto de una que permite la interpretación de datos de temperatura, orientándose a la explicación del equilibrio térmico en un aula regular con inclusión de diversidad funcional visual.

Para este fin, se dispuso de un montaje del fenómeno en el que los estudiantes pudieran realizar modificaciones, en el sentido de que estos apreciaran la dependencia del fenómeno con la configuración del montaje. A partir de esto, se pretendió generar un diálogo con los estudiantes e ir construyendo analogías del tema con eventos cotidianos presentados en el aula de clases. De esta forma, ellos deberían medir las magnitudes físicas (temperatura, tiempo) involucradas en el fenómeno y explicar los factores influyentes en su comportamiento.

Fundamento teórico

Se consideró la tipología del experimento ilustrativo (Castiblanco y Nardi, 2015; Nardi y Castiblanco, 2014) en la que se buscó que los estudiantes entendieran un determinado concepto físico, de manera que lo acogieran a partir de sus vivencias cotidianas. En este sentido, pretendimos que estudiantes se interesaran por la actividad. Destacamos, en consecuencia, que esta fue una actividad cualitativa en la que no se iría a introducir un formalismo matemático (clase magistral tradicional), solo yacía el interés de que ellos ampararan el concepto físico a partir de una práctica experimental (sensorial).

Para la explicación de este concepto (equilibrio térmico) se pensó en una experiencia en la que los estudiantes fueran capaces de notar reflejada la práctica en su vida cotidiana, de manera que pudieran concebir la presencia del concepto físico en un entorno diferente al ambiente escolar (laboratorio). De trasfondo también se requirió que los estudiantes percibieran que la física da explicación, y sus conceptos y leyes están presentes en todo lugar y momento. Al respecto, se construyó una interfaz mediante la cual los datos obtenidos se pudieran graficar, teniendo en cuenta que esta manera gráfica debe ser visual y sensorial (a través del tacto) (Camargo y Nardi, 2013; Camargo, Nardi y De Viveiros, 2012).

Metodología

Se realizó una intervención cualitativa en la que se desarrolló el concepto de equilibrio térmico. Esta explicación se hizo a estudiantes de Licenciatura en Física simulando un aula regular con inclusión de diversidad funcional visual. Se propuso una toma de mediciones con el fin de demostrar que cualquier persona puede ser capaz de entender la física a partir del desarrollo del pensamiento científico y crítico. Así, se planteó hacer un análisis, como futuros docentes, para planear clases en las que se incluya a estudiantes con diversidades. El objeto de estudio, entonces, fue la enseñanza de la física a partir de herramientas y estrategias metodológicas basadas en la tipología de experimentación ilustrativa.

Para lo anterior, se diseñó un experimento que captó la atención de los estudiantes, con el fin de generar una discusión sobre lo que ellos esperaban que sucediera. De esta manera, se pensó en un instrumento de medición y cómo se podrían representar las mediciones obtenidas, que, a pesar de no ser muy exactas, cumplieren con su propósito en un ámbito de inclusión. Además, el ejercicio pretendió cambiar la forma tradicional de interpretación de los datos arrojados, de manera que la actividad se viera de forma más didáctica y no tan técnica.

La intervención constó de una sesión, la cual se dividió en tres secciones:

- Se comenzó con la formulación de preguntas a los estudiantes, con el fin de que construyeran el concepto a partir de las respuestas que proporcionaban. Se hicieron analogías en cada explicación para que captaran adecuadamente la noción del fenómeno de equilibrio térmico.
- Luego, se procedió a realizar la toma de datos. Para esto, se les pidió a los estudiantes que utilizaran los instrumentos proporcionados al comienzo de la clase (estufa, *beaker*, olla, termómetro digital y de mercurio, hielo, plano coordenado y cronómetro). Inicialmente, los estudiantes calentaron el agua hasta una temperatura de 75°C, a continuación, vertieron en el *beaker* el líquido; posteriormente, tomaron un cubo de hielo y lo sumergieron en el agua mientras registraban el tiempo y la temperatura del agua cuando este se derretía. Los datos fueron representados en el plano coordenado.
- Al terminar la toma de datos y la representación en el plano coordenado, se realizó una socialización de los resultados que cada grupo obtuvo, de manera que los estudiantes que simulaban la diversidad funcional visual fueron palpando las gráficas de sus compañeros y las de ellos mismos. Así, cada uno dio su propia interpretación de las gráficas.

Precauciones

- La temperatura del agua no debe sobrepasar los 75°C propuestos, ya que la experiencia es sensorial y grados más altos podrían causar quemaduras a los estudiantes.
- Cuando llegue el momento de hacer la medición con el termómetro, se propone utilizar un colador para que los estudiantes no tengan que sumergir la mano en el agua a altas temperaturas buscando el hielo.

Termómetro con Arduino

Se construyó un termómetro con Arduino para facilitar la medición de los estudiantes con diversidad funcional visual.

Materiales

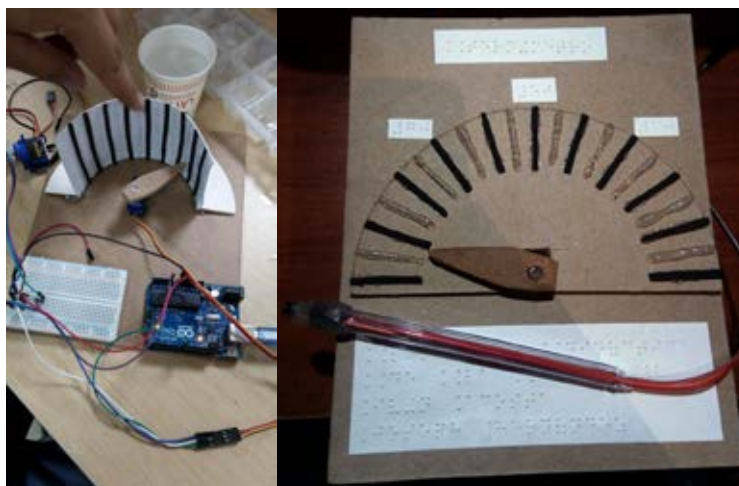
- Arduino UNO
- Servomotor
- Sensor de temperatura LM35
- Cables *jumper*s
- Batería recargable

- *Protoboard*
- Contenedor
- Escala en Braille

Procedimiento

- Se hicieron las conexiones adecuadas para corroborar el funcionamiento del sensor.
- Luego, se calibró el sensor con el programa IDE Arduino, para saber cuál era la medida 0 y 100 de temperatura y así realizar la escala.
- Se construyeron dos diseños, intentando con el segundo salvaguardar la seguridad de los estudiantes y prevenir fallas en el funcionamiento del instrumento (figura 1).

Figura 1. Primer y segundo prototipo de la interfaz (termómetro) propuesta sobre Arduino



Fuente: elaboración propia

Resultados

De acuerdo con las diferentes secciones planteadas se observó lo siguiente.

Representaciones del fenómeno

Los estudiantes conversaron sobre el porqué del fenómeno ilustrado. De acuerdo con sus perspectivas, propusieron hipótesis sobre los efectos percibidos y los relacionaron con aspectos de su vida cotidiana.

Creación de analogías

Los estudiantes argumentaron sus hipótesis relacionando al comportamiento del fenómeno y evidenciando con factores comunes, como el clima, las cantidades de sustancias y los materiales de los recipientes, los factores involucrados en el fenómeno ilustrado (transferencia de calor debido a los recipientes, interacción hielo-agua).

Estas interfaces permitieron notar el aumento en el nivel de atención, además de crear un ambiente de clase más amigable. Con el diálogo se pretendió explicar un fenómeno desde una perspectiva netamente conceptual, sin recurrir a formalismos matemáticos.

Conclusiones y discusión

Una de las reflexiones de los estudiantes se relacionó con que este tipo de interfaces son una genialidad, ya que permiten llevar a cabo actividades que, según su criterio, no se contemplaban posibles para una persona con una diversidad funcional visual. Esto se dio después de compilar los resultados obtenidos, ya que notaron que las representaciones gráficas construidas por los tres grupos eran muy similares.

Se generó entonces la afirmación de que cualquiera podría llevar a cabo un proceso de aprendizaje de la física sin importar el tipo de diversidad que se tenga o su gravedad, siempre que el docente tenga la disposición y proporcione interfaces adecuadas, además de plantear metodologías enfocadas en el aprendizaje teniendo en cuenta estas dificultades.

Se observó que las interfaces diseñadas fueron capaces de proporcionar información experimental a los estudiantes; asimismo, les facilitó representar y analizar los contenidos. Se puede afirmar que este tipo de interfaces simboliza una línea de comunicación óptima entre el docente, los estudiantes y el fenómeno que se quiere ilustrar.

Cabe aclarar que, por lo menos en las interfaces trabajadas, se presentaron algunas dificultades en la toma del tiempo y la manipulación completa de instrumentos. Esto, debido a que era una prueba inicial con la nueva interfaz. De hecho, realizando nuevas modificaciones, concibiendo la cantidad de estudiantes que presenten la diversidad, y algunos pequeños aspectos en cuanto al diseño de la escala de medida y su tamaño, estas interfaces podrían ser utilizadas de forma habitual en un aula regular con inclusión sin que representen un riesgo para los estudiantes ni un obstáculo en su aprendizaje.

Referencias

- Camargo, E. y Nardi, R. (2013). Contextos comunicacionales adecuados e inadecuados para la inclusión de alumnos con discapacidad visual en clases de física moderna. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 31(3), 155-175, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285799>
- Camargo, E., Nardi, R. y De Viveiros, E. (2012). Análisis del proceso inclusivo del alumno ciego en clases de física moderna. *Góndola. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 7(1), 7-31. <https://doi.org/10.14483/23464712.5036>
- Castiblanco, O. y Nardi, R. (2015). *Analysis of typologies of experiments for teaching didactis of physics: A case study* [Conferencia]. International Conference on Physics Education. Beijing, China. <https://www.researchgate.net/publication/281797586>
- Nardi, R. y Castiblanco, O. (2014). *A didática da física*. Editora Cultura Acadêmica.

El aprendizaje del género por niños y niñas en la “posmodernidad” en Bogotá

Dayanna Andrea Garzón Ariza*

Yenny Carolina Pérez Cacaos**

Semillero LETA

La presente investigación se encuentra en curso y es adelantada por el semillero de investigación Leidy Tabares (LETA) del proyecto curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El objetivo de este trabajo es presentar los retos como posibilidades en el diseño metodológico y conceptual de la investigación que busca analizar y describir cómo los niños y las niñas aprenden el género desde las prácticas discursivas en diferentes instituciones educativas.

Las prácticas formativas aportan a la construcción de las subjetividades infantiles; de tal modo, establecen, a partir de las relaciones interpersonales de niños y niñas, formas de comprensión y actuación dentro de su contexto (como el sistema de clasificación heteronormativo). Si bien en la actualidad se proponen políticas públicas para prevenir y transformar la discriminación

* Estudiante en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Miembro del semillero de investigación LETA. Participó en eventos académicos como ponente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; en el VII Coloquio de Vivencia Escolar. Dirección electrónica: angarzon1@hotmail.com

** Estudiante en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Miembro del semillero de investigación LETA. Participó en eventos académicos como ponente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; en el VII Coloquio de Vivencia Escolar y en el II Congreso Internacional Diálogo Intercultural en el Abya Yala de la Universidad del Magdalena. Dirección electrónica: ycprrzc@correo.udistrital.edu.co

relacionada con valores, lenguaje sexista, entre otros, encontramos que niños y niñas aprenden estos discursos.

Por tanto, la participación de las niñas y los niños en este aprendizaje discursivo es activa y está entremezclada con diferentes posturas; no obstante, la subjetivación no se reduce a una forma pasiva de adquirir prácticas discursivas, existe la posibilidad de modificar estos significados o generar contradicciones discursivas mantenidas por instituciones como la escuela.

Esta ponencia muestra la investigación planteada para el ambiente escolar y cómo las prácticas correctivas, verbales y corporales reproducen discursos misóginos o dualistas sobre el género. También se pretende evidenciar a través de qué medios los niños y las niñas apropián esta heteronormatividad y cuáles son los retos del investigador al abordar las prácticas discursivas en niños y niñas.

Introducción

Esta investigación surge en el marco del semillero LETA. Se quiere indagar cómo se aprenden los discursos del género a partir del referente teórico trabajado en el semillero: la autora Bronwyn Davies (1989). En su libro, *Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género*, mantiene la hipótesis de que los niños y las niñas aprenden el género en tanto su contexto les exige ser identificables en una posición temática, lo que conlleva un estricto dualismo.

Dentro de esta investigación, se hace una ruta metodológica para la selección de instrumentos y herramientas facilitadoras al momento de acercarse a la población. En ese orden de ideas, la literatura infantil nos permite ubicar discursos socialmente compartidos, es decir, resultan un abrebocas para preguntar por la obviedad de las representaciones que se construyen sobre el género. Para el semillero es importante retomar la tesis de Davies (1989) pero profundizando en el contexto del sistema educativo colombiano.

¿Cómo aprenden el género los niños y las niñas en Colombia? Esta es una pregunta que nos hace poner en discusión la premisa de cómo la escuela ayuda a reproducir prácticas discursivas sexistas y genera subjetividades enmarcadas en valores heteronormativos; sin embargo, este aprendizaje es tomado desde una perspectiva en la que el niño y la niña juegan con estos discursos. Consideramos que esta investigación permite visibilizar cómo la educación ha contribuido a crear un dualismo que reproduce la heteronormatividad y limita a los niños y las niñas, pues coarta la transición entre prácticas consideradas masculinas y femeninas.

Esta investigación incorpora la etnografía y la observación participante en la ejecución de una prueba piloto. Se seleccionaron varias instituciones educativas

de Bogotá y una población abordada de niños y niñas en edades de 8 a 10 años. También se realizó una recolección de cuentos infantiles y mediante la elaboración de fichas bibliográficas se precisó la escogencia de algunos de estos manuscritos. De acuerdo con ello, se efectuaron intervenciones a partir de talleres, lecturas en voz alta y la observación del juego.

Los múltiples instrumentos pensados para los fines de esta investigación dieron prioridad a las voces de los niños y las niñas y los usos del lenguaje para identificar la existencia de la flexibilidad en los discursos más allá de la heteronormatividad. En esta medida, señalaremos los retos y aprendizajes de este proceso. A la hora de ejecutar el piloto, surgieron cuestionamientos por la centralidad de la investigación en la educación, como la importancia del enfoque de género para la comprensión de las dinámicas sociales y culturales encontradas en entornos educativos.

Fundamento teórico

La investigación está encaminada al análisis de las prácticas discursivas de niños y niñas acerca del género. Para ello, fue necesario abordar ciertas categorías que consideramos se vinculan al propósito investigativo, tales como género-sexo-deseo, binariedad, subjetividad y prácticas discursivas del género; a partir de ellas se pretende evidenciar la premisa de por qué se aprende el género.

Es de señalar que estas categorías han tenido un devenir en su construcción teórica, por tanto, la matriz propuesta pretende identificar la relación dialéctica entre los sujetos generadores y reproductores de discursos que, en términos de Davies (1989), permiten a los niños y las niñas sobrevivir en la vida social en tanto ellos se sitúan en una postura u otra que los incorpora a la sociedad.

Género-sexo-deseo

El género es una categoría de análisis heredera de la perspectiva de las ciencias positivistas, que más adelante fue cuestionada, pues tradicionalmente se consideraba símil al sexo como el hecho biológico dirigido a los órganos reproductivos definitorios de los comportamientos y, por tanto, de los roles.

Sin embargo, las interpretaciones que culturalmente se dan a los cuerpos configuran sus modos de ser, delimitando los comportamientos aceptados o restringidos. Esta ampliación de la comprensión del género en las relaciones de los sujetos converge a pensar la relación del género-sexo.

Esta relación da importancia a la construcción social y cultural de los discursos sobre el género, pues ubica a los sujetos de la misma cultura en una posición dependiente del contexto, en la que están determinados y moldeados por

agentes externos y se difumina la posibilidad de cambio u oposición del sujeto. Esta perspectiva analizadora no retoma aspectos como los múltiples posicionamientos de las subjetividades.

Un elemento importante para esta categoría teórica se vincula al deseo. Esta triada se permite entender como una construcción subjetiva, no necesariamente racional, pero determinante en el aprendizaje y el posicionamiento de los discursos de género. En esta medida, los estudios de género aquí tendrán una apertura de varias aristas, donde intervienen las relaciones de poder, las prácticas discursivas y las subjetividades.

Mara Viveros (2004) aborda el pensamiento orientador en la construcción de la categoría de género, pues este se ve influenciado por la coyuntura social y cultural. En cuanto a la cultura occidental, resalta cómo el cuestionamiento desde el ámbito académico está ligado a los movimientos feministas.

Estos, en la denominada primera ola, fueron compuestos por mujeres de las clases socioeconómicas altas, lo que llevó la discusión a problemáticas puntuales de este grupo particular. No obstante, la proliferación de otras voces permitió la emergencia de diversas problemáticas por investigar. Estas discusiones han dejado entrever otros vínculos relacionados con el género, el sexo y el deseo en los sujetos.

Asimismo, los sujetos no solo tejen relaciones desde lo social y cultural, también se mezcla el deseo, lo que implica la posibilidad de autogobernanza y aporta a los discursos guiados por otros. Los niños y las niñas por sí mismos deciden qué les gusta, el trato hacia los demás y muchas de sus acciones. “En el orden de la sexualidad, es evidente que es liberando su deseo que se sabrá cómo conducirse éticamente en las relaciones de placer con otros” (Foucault, 1999, p. 260).

Esta aproximación implica, en la triada sexo-género-deseo, el ejercicio de una libertad de manera ética, porque propone una reflexividad al sujeto en la gobernanza de sus decisiones a la hora de construir la subjetividad relacionada con el contexto. Entonces, la escuela es uno de los espacios en los que los niños y las niñas van constituyéndose, volviéndose autónomos, conociéndose y reconociéndose unos a otros también como sujetos de deseo.

Por lo tanto, si el deseo es libertad, esta también es objeto para ser reflexionada. En este sentido:

La libertad es, entonces, en sí misma política [...] en la medida que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo y de sus apetitos, lo que implica que se establece consigo mismo una cierta relación de dominación, de maestría, que se llama *arche* poder, mandato. (Foucault, 1999, p. 263)

Esta dinámica se vincula a la construcción de subjetividades relacionándose con los saberes contenidos por la cultura.

Subjetividad

La subjetividad hace alegoría a la individualidad irrepetible de un ser humano. Esta no podría emerger sin un entramado cultural que dé orientaciones al sujeto para relacionarse con los demás, lo cual implica, en los primeros años de vida, aceptar unas reglas como significados consensuados por sus precedentes y que resultan vitales para ser identificados en la sociedad a la que pertenecen.

La subjetividad involucra elementos constitutivos de la vida humana, del nicho cultural que le dota de significados para interpretar su realidad. En la lectura del sujeto a esta cultura configura un conjunto de elementos multidimensionales para su cotidianidad (afectivos, sociales, cognitivos, pragmáticos); esta aprehensión se evidencia en la corporalidad, el lenguaje y otras expresiones humanas.

La subjetividad del niño o de la niña se manifiesta desde diferentes comportamientos que fluctúan entre lo cognitivo y lo afectivo y varían de acuerdo con su desarrollo psicológico y con el sistema de valores construido en cada cultura en la cual estén inmersos. Las influencias tanto internas como externas hacen que el niño o la niña empiecen a expresar unas diferencias frente a los otros, también a compartir unas convergencias que se marcan en el espacio del aula escolar, donde socialmente están también construyendo una imagen de su yo, y juegan con estos aprendizajes.

Una perspectiva posiciona al sujeto de tal manera que se encuentra cohesionado por su realidad social y cultural, discusión de tradición estructuralista, en la cual este no tendría posibilidad de acción, simplemente sería un sujeto en estado pasivo de sujeción.

En esta investigación se asume una postura más amplia, en la que el sujeto tiene la posibilidad creativa, transformadora de significaciones, prácticas y códigos que ciñen los discursos sobre el género y afectan la construcción subjetiva propia, es decir, el sujeto es constituyente e intérprete. Además, desde la perspectiva de González (2002):

El sujeto que definiendo, como veremos más adelante, no es un sujeto trascendental ni el sujeto soberano de la razón, capaz de seguir y actuar sobre el curso de su razón, pero tampoco ve la capacidad consciente como totalmente alienada, de modo que el sujeto solo aparece en las fisuras, en los fallos o en la cadena infinita de juegos de significante y significado. (p. 43)

La tradición que acuña el concepto de subjetividad se relaciona con la cultura del yo y no solo hace referencia a la particularidad de cada sujeto, sino a

sus significaciones sobre la vida de carácter mutable, es decir, tiene un aspecto flexible, se recrea a lo largo de la existencia. En este sentido, debemos pensar si se crean prácticas de sujeción, las cuales se especializan de forma consciente o inconsciente en aportar elementos para las subjetividades, como la educación, una práctica presente en comunidades humanas que reproduce de manera planeada, proyecta contenidos simbólicos y genera estrategias que se desean conservar y transmitir a sus integrantes.

El sujeto está constituido de forma permanente por configuraciones subjetivas que no hace necesariamente conscientes, pero, al mismo tiempo, reproduce en su cotidianidad un conjunto de prácticas, valores, reflexiones y representaciones con capacidad de subjetivación a otros, las cuales son fuente de significados y sentidos. Sus consecuencias, en términos del desarrollo de su subjetividad, están más allá de sus intenciones conscientes; no obstante, los pares son importantes en el cambio producido desde su actividad consciente.

En un grupo social, los discursos que se construyen alrededor de los significados culturales permiten la subjetivación de los seres humanos, en consecuencia, se crean artefactos y estrategias con el fin de transmitir estos mecanismos identitarios sobre los sujetos y sus cuerpos. Al respecto, Capote (1999) menciona que:

Por medio de la categoría Subjetividad se destaca el hecho de que la realidad tiene un componente constitutivo que incluye a las personas de manera integral, y esto quiere decir, su existencia material junto a su mundo interno; sus acciones comportamentales externas siempre acompañadas de sus referentes ideológicos internos, estados psicológicos que se actualizan, son expresión del sujeto como totalidad y condicionan su comportamiento. (p. 3)

Prácticas discursivas de género

El análisis del discurso, como campo de investigación, tomó relevancia a mediados del siglo XX; su implicación en las investigaciones en torno al género ha sido referenciado desde la década de los setenta. En este punto, el campo toma una perspectiva posestructuralista en la investigación en ciencias sociales para reconocer que, si bien el sujeto está condicionado por su entorno cultural y social, puede generar transformaciones en las costumbres e ideas que configuran el tejido de significados.

Como afirma Davies (1989), el individuo no es tanto una construcción social cuyo resultado es algún producto final relativamente fijo y determinado, sino alguien que se constituye y reconstituye a través de una gran variedad de prácticas discursivas, gestadas en las interrelaciones de los sujetos; por tanto, los niños y las niñas aprenden, interpretan y crean discursos.

El lenguaje es más que una herramienta de transmisión. Por medio de este se estructuran y compactan los grupos y valores tanto sociales como culturales; con su uso se refleja la realidad simbólica, que se materializa en sus prácticas. En medio de este contexto, se asignan y marcan cánones orientadores e interpretativos, en este caso, del género distintivo para los cuerpos sexuados.

Al abordar cómo los niños y las niñas aprenden el género, el lenguaje se convierte en una fuente de información primaria que permitirá establecer cómo el contexto influencia unas ideas sobre el género, pero, principalmente, la relevancia del niño y de la niña en cuanto a su modificación en su discurso, así como la constitución de un posible deber ser para su propio cuerpo y comportamiento.

En este sentido, Pujal (1993) afirma que las prácticas discursivas son genuinamente prácticas sociales, con unos efectos concretos, donde el lenguaje no es una puerta abierta hacia una realidad exterior, sino una manera de conformar.

De acuerdo con la interpretación, para Foucault (citado en Castro, 2004) el lenguaje es acción porque no se limita a la frase o a la palabra dicha. Foucault (citado en Castro, 2004) retoma las prácticas discursivas, ya que no son simplemente modos de fabricación de discursos, sino que toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión y de las formas pedagógicas que a la vez imponen y las mantienen (p. 94).

Según De la Fuente (2002), el “discurso posee, entre otras, una función importante dentro de la sociedad: a través de él se pueden transformar las estructuras ideológicas de una cultura o por el contrario se puede tratar de mantener y reproducir una determinada ideología o concepción de las relaciones de poder” (p. 412). Desde esta mirada, se han desarrollado “los discursos de género”.

El género, es contemplado como un rol, un papel que es contingente a la posición del individuo en la estructura social y a las expectativas asociadas a esa posición. Desde este punto de vista, el énfasis, se sitúa sobre la manera en que se aprenden y ponen en práctica los roles que generan las “diferencias sexuales” en el habla [...]. Los géneros discursivos empleados en el diálogo ofrecen una determinada interpretación del mundo que, a su vez, es reproducida en los marcos de comunicación discursiva. (Jiménez-Cortés, 2007, p. 62)

Lo anterior implica que los niños y las niñas adopten prácticas discursivas de género de su contexto inmediato, otorgado por los adultos que los rodean (padres, maestros...); sin embargo, niños y niñas las ponen en práctica de manera no premeditada. Pérez (2008) sostiene que los discursos llevan consigo contenidos, significados de orden ideológico, cultural y modos de posicionarse y actuar en el mundo. Tienen su origen en las prácticas institucionales y en las relaciones de

poder, por lo que se convierten en formas más usuales de producción, circulación, recepción y, en esencia, de los sistemas de “creencias” de los grupos sociales que son transmitidos en el contexto de las prácticas semiótico-discursivas de las que forman parte.

La investigación sobre género y discurso está vinculada a una gran diversidad de procedimientos metodológicos. Así, ha sido abordada desde estudios experimentales, observaciones etnográficas y análisis del discurso, los cuales son elementos que se precisan en exploraciones como esta y tienen el fin de organizar y expresar la experiencia. Al respecto, Jiménez-Cortés (2007) afirma que la construcción social del género no es neutral, sino que está vinculada a las relaciones de poder institucionalizadas dentro de las sociedades, es decir, el discurso está siempre inmerso en un determinado contexto social:

Los géneros discursivos permanecen vinculados a los modelos culturales que legitiman como válidos ciertos tipos de enunciados frente a otros, que son, en definitiva, los privilegiados por la cultura. En este sentido, son mediadores de la comunicación discursiva y nos son dados a través de los otros con los que interactuamos, es decir, nos hacemos con ellos en el terreno social. (Jiménez-Cortés, 2007, pp. 62-63)

Sin embargo, en el aprendizaje de las prácticas discursivas, los sujetos adquieren la capacidad de tomar posición dentro de estas, es decir, se ubican en múltiples posiciones temáticas, a tal punto que se llega a ser complejo, cambiante y contradictorio a pesar de los continuos esfuerzos por producir un yo unificado, coherente y relativamente estático. En ese sentido, el poder no es solo para crear y mantener el mundo social, sino también para observar cómo puede cambiar ese mundo cuando se rechazan ciertos discursos y se generan otros nuevos (Davies, 1989, p. 14).

Binarismo

En lo que respecta a la dualidad masculino-femenino, “la hipótesis de un sistema binario de género sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (Butler, 2006, p. 96). En esta misma línea, Estrada (2003) advierte que:

Una mirada con lente de género permite hacer visibles distintas posiciones de sujeto que encarnan expresiones de la masculinidad y la feminidad en un contexto relacional, cuya estructura profunda está nutrida no solo o directamente por el contexto patriarcal, sino también por las distintas narrativas comunitarias que desde múltiples fuentes entran, circulan y se activan en las

interacciones escolares, y cuyo trasfondo es moral, en cuanto genera una estructura de jerarquización valorativa de la diferencia. (pp. 21-22)

Desde las perspectivas anteriores, es posible inferir que el establecimiento del sistema binario en un contexto cotidiano puede llevar a acciones para reproducir unos roles estrictos entre lo masculino y lo femenino, en los que un sujeto no puede compartir características de ambos.

Por otro lado, el binarismo se encuentra categorizado desde dos perspectivas, la sexual y la de género. La perspectiva sexual, según Núñez *et al.* (2015), “es la ideología y práctica de construir dos sexos de los cuerpos humanos, a partir del supuesto binarismo cromosómico y genital de la especie” (p. 71), es decir, se enfoca en la definición de si se es hombre o mujer a partir de la biología, lo cual es avalado y, por tanto, se encuentra inmerso en la sociedad.

En relación con la perspectiva de género se profundiza en las relaciones culturales que marcan conductas específicas a los cuerpos. Así, se proponen dos opciones, femenina o masculina, enmarcando roles específicos en las acciones de cada cuerpo y se determinan comportamientos como aditamentos que profundizan la brecha definitoria de cada postura.

Núñez *et al.* (2015) define esta perspectiva de género como una ideología y práctica que se apoya en el binarismo sexual, para naturalizar el comportamiento y los papeles asociados a hombres y mujeres (su masculinidad y feminidad) (p. 72). De manera que el binarismo sexual y de género se contemplan juntos y crean unas formas de ser hombre y mujer desde lo biológico y social. En este sentido, esta mirada también se puede considerar como un sistema relacional jerárquico, en la cual el uno se supedita al otro a través de una relación heteronormativa que no se da necesariamente entre un hombre y una mujer, pues lo que prima allí no es el sexo sino el poder, aunque sí exista en esta relación una imagen marcada de lo que implica ser femenino o masculino.

Metodología

La investigación se lleva a cabo en diferentes instituciones educativas de Bogotá. Partimos de la etnografía. Este es uno de los métodos más relevantes utilizados en la investigación cualitativa, pues permite interpretar y comprender los códigos culturales que rodean a nuestro objetivo de estudio.

La etnografía se caracteriza por las siguientes condiciones:

1. Se aborda el objeto de estudio con miras a comprender e interpretar una realidad: el aprendizaje del género que interactúa con un contexto más amplio. Nuestra finalidad es obtener conocimientos y planteamientos teóricos al respecto.

2. Se debe analizar e interpretar la información encontrada en campo, tanto la verbal como la no verbal, para comprender lo que hacen, dicen y piensan los niños y las niñas, además cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece.
3. Un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista, tanto internos como externos, es decir, la interpretación del propio investigador que, en suma, puede mostrar su identidad.

Se utiliza también la observación participante, debido a su eficacia, importancia y fecundidad a la hora de obtener datos etnográficos significativos. En ese sentido, se realizaron lecturas en voz alta de cuentos mientras los niños y las niñas jugaban; complementamos esta actividad con el uso de herramientas de recolección, como el diario de campo, las grabaciones de audio, video y fotografía.

Esta ruta metodológica nos ha permitido ahondar en cómo queremos analizar los discursos de género de los niños y las niñas. Para ello, se hizo énfasis en la técnica de análisis del discurso a partir de los cuentos infantiles. Los textos escogidos fueron: *La princesa vestida con una bolsa de papel*, de Robert Munsch (1980), y la *Rosa caramelo*, de Adela Turín (1976); su selección se basó entendiendo que los manuscritos se acercaban más a las categorías de análisis del discurso que se quieren desarrollar¹.

La dificultad que se encuentra en el desarrollo metodológico es el hallazgo de que, como investigadoras, los niños y las niñas nos verán como adultos, lo cual dificulta que nos den sus interpretaciones sobre las prácticas discursivas en torno al género. Es allí que pensamos en cómo podemos adentrarnos en su mundo.

Algunos instrumentos fueron los talleres, la observación y los diarios de campo, que nos permitieron acercarnos más a los discursos de los niños y las niñas, para así ir visibilizando los discursos de género que tienen, además de sumergirse en su mundo particular. De acuerdo con ello, esta investigación está intentando crear, a partir de la ruta metodológica, un análisis de los discursos de cómo se aprende el género en el contexto colombiano.

Resultados

Dentro de los avances que se han logrado a partir de la investigación y la ejecución del piloto, se puede evidenciar que los niños y las niñas no veían a las investigadoras como una autoridad, sino como un par al cual se le pueden acercar. Esto también lo hizo posible que no fueran las investigadoras quienes

1 El cuento *Diana, la karateca* es una creación literaria que no se encuentra publicada y surgió en una electiva de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Fue escrito por la estudiante Yuli Alejandra Escudero. El texto es retomado por el semillero para la investigación por su excelente contenido.

leyeran los cuentos, sino los mismos niños y las niñas, lo que generó que se perdiera un poco la autoridad y rigurosidad que se tenía planteada desde las guías metodológicas.

Este acercamiento al trabajo de campo nos llevó a la afinación de los instrumentos de recolección de información. Davies (1989) mencionaba la dificultad de mimetizarse dentro del espacio de los niños y las niñas para garantizar la veracidad de sus respuestas, pues la autora reconoce la capacidad de jugar con los discursos a partir de las posibilidades que dispone el contexto.

Las instituciones involucradas en este proyecto investigativo han permitido encontrar que los niños y las niñas manifiestan una jerarquía enmarcada entre los roles del hombre y la mujer; por ende, se comportan de una determinada manera que no se sale de los dos rasgos clasificatorios convencionales, donde se ve reflejado el binarismo entre lo masculino y lo femenino.

La literatura escogida permitió que los niños y las niñas relacionaran elementos cotidianos, particularidades que visibilizan hoy nuevas formas de ser femenino y masculino y que están presentes en animaciones, películas, entre otras. Esto posibilitó que se abordaran todas las preguntas planteadas, además de recolectar información a partir de los relatos del día a día de los niños y las niñas.

La recuperación de la voz de los niños y las niñas y la provocación para hablar sobre sus formas de interpretar el género, necesitan abarcar diversos formatos que impactan de manera cotidiana sus vidas. Encontramos que la televisión, incluso las plataformas virtuales, ofrecen otros marcos de lectura que exigen al investigador un acercamiento más profundo al contexto de los sujetos seleccionados.

Llevar a cabo una investigación de corte etnográfico nos permite entender la importancia del discurso, de las visiones normalizadoras o las rupturas que se dan a partir de las pautas y prácticas discursivas que se encuentran en la sociedad. Por ello, es fundamental resaltar cómo los niños y las niñas manejan hoy los discursos entre lo masculino y lo femenino. Aun cuando lo convencional tiene un gran peso en las visiones del género y el adulto impone un discurso tradicional, el niño y la niña de hoy no lo ven de la misma manera. He ahí la necesidad de indagar por el aprendizaje del género en la actualidad.

Conclusiones y discusión

La comprensión de cómo se construyen los discursos sobre el género ofrece la oportunidad de revisar los subtextos que orientan ejercicios neutralizadores de desigualdad basados en una heteronormatividad. En este sentido, analizar estos discursos conlleva cuestionar el papel de la educación y si hay posibilidades que permitan ampliar la comprensión naturalizada de los roles, los

cuales, al ser estrictamente limitantes, coartan la participación de los niños y las niñas en diferentes espacios.

Esta investigación permite reconocer el papel activo de varios sujetos como agentes externos en la construcción de discursos. En esta vía, es necesario identificar qué discursos predominan para los niños y las niñas de Bogotá.

Referencias

- Butler, J. (2006). *El concepto de “género” y sus avatares: interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias*. Paidós. http://www.mnba.cl/617/articles-8672_archivo_01.pdf
- Capote, A. (1999). *La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Prometeo.
- Davies, B. (1989). *Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescolar y el género*. Ediciones Cátedra.
- De la Fuente, M. (2002). El análisis crítico del discurso, una nueva perspectiva. *Contextos*, XIX-XX(37-40), 407-414. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161069.pdf>
- Estrada, A. (2003). La voluntad de saber como práctica de liberación. *Revista Folios*, 17, 1-10. https://www.researchgate.net/publication/267860367_LA_VOLUNTAD_DE_SABER_COMO_PRACTICA_DE_LIBERACION
- Foucault, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* [diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt y A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984]. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson.
- Jiménez-Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895005>
- Munsch, R. (1980). *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Edilux.
- Núñez, G., Ponce, P. y Woolfolk, L. (2015). La sexualidad en el desarrollo: hacia una visión inclusiva. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 2, 56-81.
- Pérez, J. (2008). Las prácticas discursivas institucionalizadas. *Lingua Americana*, 12(22), 95-110.

- Pujal, M. (1993). Mujer, relaciones de género y discurso. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 201-215. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/111788.pdf>
- Turín, A. (1976). *Rosa caramelo*. Lumen.
- Viveros, M. (2004). El concepto de “género” y sus avatares: interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias. En C. Millán y A. Estrada (Eds.), *Pensar (en) género: teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo* (pp. 170-193). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Educación en soberanía y seguridad alimentaria mediante el diálogo entre conocimientos locales tradicionales y conocimientos científicos escolares: caso preescolar y primaria sedes C y D del colegio Kennedy IED

Patricia Pacheco-Lozano*

Adela Molina Andrade**

Grupo de investigación INTERCITEC (Interculturalidad, Ciencia y Tecnología)

La educación científica infantil, desde el contexto, la diversidad y la diferencia cultural, ha ganado relevancia en la literatura nacional e internacional (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO], 2015). Con significativos avances en el reconocimiento del diálogo entre conocimientos locales tradicionales y su relación con conocimientos científicos escolares en clase de ciencias, podemos proyectar la problemática de

* Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha sido docente de química y ciencias naturales en educación primaria y bachillerato en colegios privados y públicos (2006-2016). Coordinadora académica y de convivencia de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Participante en la evaluación y elaboración del documento del Proyecto Uno a Uno de la Costa Atlántica. Dirección electrónica: patipaloduck@gmail.com

** Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil. Profesora de tiempo completo de la Maestría en Educación y del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder del grupo de investigación INTERCITEC. Dirección electrónica: amolina@udistrital.edu.co

seguridad alimentaria y de soberanía alimentaria. Aunque en Colombia existe la Política Distrital de Seguridad Alimentaria y Nutricional de 2007 y el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional 2012-2019, hay debilidades en su implementación, gestión, ejecución y relación con la educación infantil. Estas temáticas deberían ser abordadas en el aula a partir de la vinculación de conocimientos y prácticas de las familias. Relacionar la soberanía y la seguridad alimentaria en la problemática de la educación infantil en el colegio Kennedy IED es fundamental para esta investigación. Este terreno, pese a ser poco explorado, divulgado y publicado (Pacheco, 2019) ha ganado importancia en Colombia desde la aplicación de los tratados de libre comercio (TLC).

Introducción

Esta investigación aborda los conocimientos locales tradicionales (CLT), los conocimientos científicos escolares (CCE) y la educación infantil desde dos grandes temas: la seguridad alimentaria (SeA) y la soberanía alimentaria (SoA) en la educación colombiana. Lo anterior parte de un trabajo inicial desarrollado por Pacheco (2019), que indaga en investigaciones realizadas en educación científica infantil, el contexto, la diversidad y la diferencia cultural con el mapeamiento bibliográfico informacional.

Se analizaron 122 resúmenes consultados en 94 revistas como *Geographical Education*, *International Journal of Environmental & Science Education*, *Campinas*, entre otras. Con este ejercicio se determinaron los enfoques político (EP) (18%), educativo (EE) (26%) y comunitario (EC) (56%); además, 13 campos temáticos (agroecología, conocimientos científicos, enseñanza de las ciencias, diversidad cultural, SeA, población infantil, SoA, etcétera) que dejaron a la vista un vacío en EE que no considera como contenido de enseñanza relevante en educación preescolar y primaria la SoA y la SeA en educación infantil, así como aspectos nutricionales (tampoco se encontraron investigaciones sobre economía, cambio climático, familia, población infantil, SeA, salud pública y SoA).

Teniendo en cuenta lo anterior, se inició la búsqueda de documentos del orden nacional, local e internacional que plantean o se relacionan con la SeA o la SoA en la educación colombiana e internacional. Adicionalmente, se seleccionaron normativas como el Decreto 319 de 1941, el CONPES DNP-2847 UDS-DISAL de 1996 (Bogotá), el Acuerdo 86 de 2003, la Resolución 068 de 2004, el CONPES Social 113 de 2007, el Decreto 1115 de 2014 y la Resolución 003168 de 2015. Aunque estos manuscritos integran la SeA desde un punto de vista de políticas y lineamientos en los ámbitos nacional y local, no se evidencia intervención de las comunidades educativas y otras que poseen CLT, por ende, no hay relación de los CLT con los CCE y mucho menos con los saberes tradicionales.

Algo similar se encuentra en el Proyecto de Alimentación Escolar de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el cual se buscan estrategias para llevar una vida sana, una educación de calidad y una buena alimentación a partir de la formulación de las políticas nacionales y distritales. No obstante, estas estrategias se transforman solo en un apoyo alimenticio y nutricional para que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo.

De otra parte, diferentes documentos de la FAO abordan la SeA y la SoA desde las huertas escolares (*Crear y manejar un huerto escolar. Un manual para profesores, padres y comunidades* [FAO, 2007]), el territorio (*Comida, territorio y memoria. Situación alimentaria de los pueblos indígenas colombianos* [FAO, 2015]) y las políticas de la SeA; sin embargo, al igual que la documentación legislativa encontrada, estos temas no son abordados desde la relación con los CCE, los CLT y su enseñanza en la escuela preescolar y primaria.

Fundamento teórico

Desde lo cultural

Teniendo en cuenta lo expuesto por Geertz (1973), quien concibe que la investigación etnográfica trata de formular las bases en que se imagina el universo del discurso humano, se trata el concepto semiótico de la cultura. La cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse esos fenómenos de manera densa. Consecuentemente, comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad. Dicha comprensión la hace accesible, la coloca en el marco de sus propias trivialidades y disipa su opacidad (implica ver las cosas desde el punto de vista del actor).

Nada es más necesario para comprender la interpretación antropológica y hasta qué punto es interpretación que una comprensión exacta de lo que significa (y de lo que no) afirmar que nuestras formulaciones sobre sistemas simbólicos de otros pueblos deben orientarse en función del actor y elaborarse de acuerdo con las interpretaciones que hacen de su experiencia personas pertenecientes a un grupo particular. En este caso, el análisis penetra en el cuerpo mismo del objeto (se comienza con interpretaciones propias de lo que los informantes son o piensan que son y luego se sistematizan).

Los escritos antropológicos son interpretaciones de segundo y tercer orden (solo un “nativo” hace interpretaciones de primer orden: se trata de su cultura). Son ficciones en el sentido de que son algo “hecho”, algo “formado”, “compuesto”. Si esta descripción es densa y los etnógrafos la elaboran, la cuestión fundamental es la de saber si esta mide la validez de nuestras explicaciones, no

atendiendo a un cuerpo de datos no interpretados y a descripciones tenues y superficiales, sino al poder de la imaginación científica para ponernos en contacto con la vida de gentes extrañas (Geertz, 1973). El concepto de cultura que defiende Geertz (1973) es un concepto semiótico; el análisis de la cultura ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

En Molina *et al.* (2014), se abordan múltiples concepciones de los profesores que contemplan el conocimiento científico como una meta en la que se involucran diferencias culturales en varios países y contextos escolares y su importancia en la acción docente. De manera general, se establecen, con respecto a las concepciones, cuatro tendencias en la enseñanza de las ciencias y la diversidad cultural. Tomando como referencia el trabajo de El-Hani y Sepúlveda (2006) y Molina *et al.* (2009), estas son el universalismo, el multiculturalismo, el pluralismo epistemológico y el interculturalismo; además, en dicha investigación los docentes proponen alternativas para abordar la enseñanza de las ciencias en relación con la diversidad cultural y desde una perspectiva sociocultural.

Con respecto a la investigación realizada en Colombia (Molina *et al.*, 2014), se encontró que: a) algunos docentes no evidencian vínculos entre ciencia, enseñanza de las ciencias, diversidad y diferencia cultural y política; b) algunos docentes dan mayor relevancia al conocimiento institucionalizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y consideran que los conocimientos “ancestrales” de los estudiantes solo importan si estos permiten corroborar el conocimiento científico; c) en los docentes, en menor medida, se identifica una tendencia que valora diferentes fuentes de conocimiento, y los relacionan con los contextos culturales específicos; d) algunos consideran que se produce un déficit de aprendizaje en la población desplazada, así, otros piensan que los proyectos educativos no se adecuan a las situaciones socioculturales particulares; f) se debe establecer puentes entre el conocimiento ancestral para profundizar el conocimiento científico: los profesores son mediadores culturales entre los saberes, los conocimientos y los estudiantes.

Legislación en la SeA y la SoA

En la legislación colombiana, la preocupación de la SoA y la SeA en el campo educativo se remonta al Decreto 319 de 1941, en el cual se dictan normas sobre el aporte de la nación a los restaurantes escolares en el país. Entretanto, el CONPES DNP-2847 UDS-DISAL del 29 de mayo de 1996 (Bogotá), entre otras cosas, aprueba el Plan Nacional de Alimentación y Nutrición y busca atacar los aspectos que inciden en una mala nutrición y alimentación.

El rastreo realizado, y que se constituye en antecedente para entender la política pública para la población escolar, nos conduce al Acuerdo 231 de 2006, que se refiere al Plan Nacional de Alimentación y Nutrición 1996-2005, el cual fue aprobado mediante el CONPES 2847, y aborda la problemática nutricional y alimentaria de los colombianos.

En tal sentido, el CONPES Social 113 del 31 de marzo de 2007 delinea la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PSAN). En busca de estrategias más concretas para el monitoreo de dicha política, el Decreto 2055 del 4 de junio de 2009 crea la Comisión Intersectorial de Seguridad Alimentaria y Nutricional (CISAN), que coordina y hace el seguimiento de la Política Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN). Por otra parte, el Decreto 1115 del 17 de junio de 2014, subroga los artículos 2 y 4 del Decreto 2055 de 2009 e integra disposiciones en cuanto a la CISAN.

En la PNSAN del 2012-2019 del 17 de diciembre de 2012 se establece que la Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) se trata de un compromiso del Estado colombiano. En tal sentido, se proponen objetivos, metas, estrategias y acciones para proteger a la población del hambre y la alimentación inadecuada (República de Colombia, 2012). Paralelamente, la Resolución 003168 del 7 de septiembre de 2015 (Instituto Colombiano Agropecuario [ICA], 2015) reglamenta y controla la producción, importación y exportación de semillas producto del mejoramiento genético para la comercialización y siembra en el país, así como el registro de evaluación agronómica o las unidades de investigación en fitomejoramiento y se dictan otras disposiciones.

Con respecto a las orientaciones locales, el Acuerdo 86 del 13 de junio de 2003 crea el Sistema Distrital de Nutrición de Bogotá. Su fin es posibilitar el bienestar nutricional y la SeA de la población del Distrito Capital (especialmente población vulnerable) y crea el Comité Distrital Intersectorial de Alimentación y Nutrición. El Acuerdo 086 de 2003 fue derogado por el artículo 9 del Decreto 547 de 2016.

La Resolución 068 del 7 de julio de 2004 crea el Subcomité Operativo de Seguridad Alimentaria y Nutricional para el Programa Bogotá sin Hambre en el Concejo Distrital de Política Social. Entretanto, el Acuerdo Distrital 186 del 20 de diciembre de 2005, establece los lineamientos de la Política Distrital de Seguridad Alimentaria en Bogotá. Por otro lado, el Acuerdo 231 del 29 de junio de 2006 incentiva el cultivo y consumo de productos tradicionales andinos como complemento nutricional en el Distrito Capital (cultivados orgánicamente, como el maíz, el trigo, el arroz y la avena); en este sentido, se identifican consideraciones (así no sean conscientes) coincidentes con una perspectiva comunitaria intercultural (García-Canclini, 2004) que nos enfrenta a los problemas

de desterritorialización (Bustos, 2017) originados por el desplazamiento forzado, en particular en Bogotá.

Por último, el Decreto 508 del 6 de noviembre de 2007 adopta la Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional para Bogotá 2007-2015, “Bogotá sin Hambre”.

Alimentación escolar de la Secretaría de Educación del Distrito

Con el fin de conocer las políticas educativas que tiene la SED para orientar el proceso de enseñanza de la SeA y la SoA en los colegios del Distrito, se hizo una revisión del Proyecto de Alimentación Escolar de la Bogotá Humana. Se encontró que dicho proyecto menciona un conjunto de estrategias que buscan contribuir en el derecho a la vida sana, a una educación con calidad, aunado a la alimentación teniendo en cuenta las políticas nacionales y distritales para favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo oficial.

En este proyecto, se resaltan varias políticas establecidas mediante orientaciones reglamentarias, como el Decreto 319 de 1941, el Acuerdo del Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social y el Servicio Interamericano de Salud Pública, que permitió la creación en 1943 del Instituto Nacional de Nutrición, el cual se encargó de coordinar en 1958 el Seminario Regional Suramericano de Alimentación Escolar.

En 1958, la Secretaría de Educación inició en el programa “Alianza para el Progreso” el suministro de algunos complementos alimenticios a estudiantes de escuelas distritales. En 1960, se construyó la Escuela John F. Kennedy, en la que funcionó el primer restaurante escolar; se implementó también el suministro de almuerzos en la Escuela Clemencia Holguín de Urdaneta y el Centro de Estudios del Niño, de la localidad de Engativá, en donde se construyó el segundo restaurante escolar. Para apreciar de manera crítica estos proyectos, Ramírez-Tovar *et al.* (2007) nos dicen que se trató de programas agenciados por el Gobierno estadounidense para mitigar los impactos de la Revolución cubana en el continente, tratando de brindar justicia social y eficiencia productiva para evitar brotes de insurgencia en el campo; para ello, se adelantaron sistemas de subsidios en diferentes sectores y la promoción de alimentos de consumo popular masivo.

Continuando con la reseña del Proyecto de Alimentación Escolar, en 1975 surgió la preocupación de establecer un énfasis curricular en salud y nutrición desde la educación primaria. En 1976 se desarrollaron proyectos para cubrir las demandas derivadas de las directrices de salud pública y SeA. En 1995, se inició el suministro de refrigerios a escolares de básica de diferentes localidades. En 1999, el Plan de Desarrollo creó el Plan de Alimentación y Nutrición del Distrito

Capital. Finalmente, el Plan “Nutrir para el Futuro” (2001-2004) fue creado para contribuir a mejorar la calidad de vida de la población más vulnerable.

Del 2004 al 2008 se planteó la SeA y nutricional como un derecho fundamental por medio del programa “Bogotá sin Hambre”. Entretanto, con el programa “Educación para la Vida Sana” se buscó el fomento de hábitos alimentarios para un mejor aprovechamiento de la comida. Pese a dichas políticas y diversas estrategias, los avances registrados han sido pocos, un ejemplo de ello son los informes emanados por diferentes instancias (Fuentes-Contreras, 2014; Solano-Quicazan, 2018) que muestran que la lonchera escolar produce una alteración en el índice de masa corporal (IMC) de los niños y las niñas del preescolar por falta de conocimiento nutricional y de tiempo para preparar alimentos saludables y por dietas ineficientes. Lo anterior, sin nombrar las indagaciones de la Contraloría de la Nación, que investiga actos de corrupción en el Plan de Alimentación Escolar (PAE).

Alimentación y conocimientos tradicionales

En la página web del Ministerio de Cultura, el 25 de febrero de 2014, se encontró un documento sobre “La Política de Cocinas Tradicionales de Colombia”, dirigida a la ciudadanía, a los portadores tradicionales de la cocina y alimentación (cocineras y cocineros), a los gestores culturales y funcionarios públicos, entre otros. En este texto se mencionaron algunos alimentos como el maíz, la yuca, la arepa, el aguacate, el coco y el achiote como base de preparaciones tradicionales de Colombia; las raíces y recetas propias de cada región fueron acompañadas con cantos, trovas, frases, coplas y adivinanzas.

Esta política busca el reconocimiento, la investigación, la valoración, la recreación, la creatividad y la transmisión de los conocimientos y las prácticas culinarias tradicionales en las regiones y localidades. La política plantea un recorrido desde la producción de los alimentos hasta su consumo, teniendo en cuenta las técnicas de preparación y los instrumentos usados en su elaboración (pailas, molinillos, moyos de barro, cucharones). En la *Política de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, la cultura culinaria tradicional contribuye para comprender cómo los conocimientos y las prácticas de la cocina tradicional generan vínculos e identidad con las regiones y comunidades, además de fortalecer los procesos colectivos de la memoria y favorecer el bienestar cultural de familias y personas.

En esta publicación, además se menciona la base de alimentación tradicional de las regiones colombianas. En la Amazonia, por ejemplo, es la yuca, el pescado, la carne de tortuga charapa y de monte, el ají, la piña y el chontaduro; en la

Orinoquia, es la yuca, el arroz y el plátano, la carne (vacunos, chigüiro) y los frutos (cítricos, marañón, etc.); en los Andes, está constituida por maíz, papa, arroz, yuca, arracacha, panela, hibas, cubios, ullucos, ahuyama, habas y arveja, carne (aves, caprinos, pesca, etc.), leche, queso y frutas (cítricos, durazno, curuba, guanábana, maracuyá, lulo, etc.); en el Caribe, se incluye el maíz, la yuca, el arroz, el ñame, el plátano, el coco, la batata, la malanga y el aguacate, la carne (pez, res, aves y cerdo), el queso, la leche y las frutas (papaya, patilla, melón, mango, banano, corozo, piña, níspero, zapote costeno, guanábana y mamey); en el Pacífico, el plátano, el arroz, la papachina, el coco, el chontaduro, los productos de la pesca y la recolección de conchas, las carnes de cerdo y los “animales del monte”. El consumo de carne de cuy es conocido en Nariño; las hormigas culonas, en Santander; el queso costeno, en Chocó y la costa atlántica; el consumo de tortuga marina, en La Guajira, y de larvas de insecto en la Amazonia; el de ratón espino, en el Pacífico, entre otros ejemplos.

En el resumen del debate No. 89, titulado *Métodos indígenas de preparación de alimentos: ¿qué impacto tienen sobre la seguridad alimentaria y la nutrición?* de la FAO, se evidencia cómo se transmite el conocimiento de una generación a otra y la implicación en la dinámica de las familias a partir del conocimiento tradicional y su importancia en la SeA, la nutrición y los medios de vida a través de alternativas de conservación y almacenamiento de alimentos.

Se establece que los métodos tradicionales de preparación de alimentos ayudan a reducir el contenido de algunas sustancias e incrementar otras y disminuir su tiempo de cocción; además de tener un significado simbólico al cocinar. En este resumen, se mencionan algunos métodos de preparación de alimentos exitosos en el ámbito mundial y se manifiesta preocupación de que las técnicas indígenas o tradicionales de preparación de alimentos puedan ser olvidadas por los cambios socioculturales. También se hace énfasis en la necesidad de reconocer alimentos tradicionales, procesos y tradiciones culinarias.

Metodología

Esta investigación se está desarrollando en la actualidad en el Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se encuentra en la etapa de elaboración del marco teórico y antecedentes; hasta el momento se ha usado el mapeamiento bibliográfico informacional (MBI) para establecer posibles vacíos en SeA, SoA, CCE y CLT. Con esto, se logró encontrar que es poco explorado el abordaje de estos temas en la educación infantil, aunado a que los CLT son muy pocos o no son tenidos en cuenta en las instituciones educativas.

Partiendo de esto, se ha indagado sobre políticas públicas que hablen de SeA, SoA y educación, buscando referentes teóricos que aborden la SoA, la SeA, los CLT y los CCE en la educación. Con esto, se espera establecer los objetivos y el planteamiento del problema.

Resultados

En la presente investigación se espera consolidar los objetivos, desarrollar el planteamiento del problema y establecer comunidades de práctica en el Colegio Kennedy IED, teniendo en cuenta los CLT que poseen los sabedores locales y generando puentes entre estos para ser integrados con los CCE. Lo anterior está de acuerdo con lo trazado en el proyecto y parte del principio de que las políticas públicas locales y nacionales no abordan la SeA y la SoA en la educación infantil. De igual forma, los CLT no se relacionan en la escuela con CCE; se dejan de lado todos los saberes ancestrales que hacen parte de las raíces de los estudiantes del Colegio Kennedy IED y de la población colombiana en general.

Con el MBI, se analizaron 122 resúmenes y se logró establecer tres enfoques (político, educativo y comunitario) y 13 campos temáticos (agroecología, formación, transcultural, conocimientos científicos, enseñanza de las ciencias, diversidad cultural, SeA, cambio climático, economía, familia, población infantil, salud pública y soberanía alimentaria). Es sustancial destacar que los años en los que se encontraron publicaciones van desde 1992 al 2018, con una baja cantidad de manuscritos de 1992 al 2007, una reactivación en el 2008 y un crecimiento importante a partir del 2010. Se halló que de 1992 a 1999 solo hay publicaciones de EE; el EP se evidencia desde el 2004, y más constantemente desde el 2010. Desde 1999, se evidenció el EC y es constante hasta la fecha. Asimismo, se aprecia que hay un predominio del enfoque comunitario con respecto al enfoque político y al enfoque educativo. Cabe resaltar que la mayor cantidad de las publicaciones encontradas son en habla inglesa, hay muy pocas de Colombia.

Al indagar en la legislación sobre la SeA y la SoA colombiana se hace notable que en los documentos analizados no hay intervención de las comunidades educativas o de aquellas que poseen saberes ancestrales. De igual forma, no hay políticas que promuevan los CLT de acuerdo con la SeA y la SoA y, por tanto, no se hace evidente una relación de los CLT con los CCE y mucho menos con los saberes tradicionales para que sean proyectados en la escuela. La misma situación se presenta con las políticas de la SED que, aunque se basan en las políticas nacionales y locales, solo prestan un apoyo alimenticio y nutricional a los estudiantes para que permanezcan en el sistema educativo.

Desde los temas abordados han surgido inquietudes relacionadas con la manera en que la escuela propicia puentes para el diálogo entre CCE y CLT sobre SeA y SoA, además, de la forma en la que los sabedores tradicionales favorecen la implementación de innovaciones en el ámbito educativo, los CLT que poseen las diferentes comunidades y sus fundamentos metodológicos.

Discusiones y conclusiones

Por medio del MBI, se logró establecer que en los documentos consultados no se considera como contenido de enseñanza relevante la educación preescolar y primaria sobre la SoA, la SeA y los aspectos nutricionales.

Ya que la investigación está en curso, en los siguientes meses se espera establecer los objetivos, el planteamiento del problema, identificar sabedores locales y formar comunidades de práctica en el Colegio Kennedy IED; lo anterior, teniendo en cuenta los conocimientos tradicionales que poseen los sabedores locales presentes en la comunidad educativa, para generar puentes entre estos y lograr una integración con los CCE sobre SeA y SoA.

Las políticas locales y nacionales no abordan la SeA y la SoA en la educación infantil, por tanto, se hace necesario buscar la forma de juntar estos temas en las clases de ciencia en la educación colombiana. Aunado a la importancia de reencontrar las prácticas y los saberes tradicionales que yacen inmersos en la comunidad educativa es fundamental desarrollar una interacción entre los conocimientos que se imparten comúnmente en las clases de ciencias y aquellos conocimientos ancestrales que se invisibilizan a diario.

Las políticas de la SED (Proyecto de Alimentación Escolar) en lo referente a la seguridad alimentaria y la soberanía alimentaria se basan en prestar un apoyo alimenticio y nutricional a los estudiantes, buscando que estos permanezcan en el sistema educativo. No se establece una política para enseñar la SeA, la SoA y los CLT a la población estudiantil, aunque en la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 se resalta la multiculturalidad y la diversidad cultural.

Referencias

- Acuerdo Distrital 086. Concejo de Bogotá, D. C. (13 de junio de 2003). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjurMantenimiento/normas/Norma1.jsp?i=8607>
- Acuerdo Distrital 231. Concejo de Bogotá, D. C. (29 de junio de 2006). <http://www.deseguridadalimentariarolloeconomico.gov.co/sites/default/files/marco-legal/Acuerdo-231-de-2006.pdf>.

- Acuerdo Distrital 186. Concejo de Bogotá, D. C. (20 de diciembre de 2005). <http://www.deseguridadalimentariarolloeconomico.gov.co/sites/default/files/marco-legal/Acuerdo-186-de-2005.pdf>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Proyecto de alimentación escolar Bogotá D. C. Colombia*. https://es.slideshare.net/FAOoftheUN/artigo-lenny-munhoz?from_action=save
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (7 de julio de 2004). *Resolución 068*. <http://www.deseguridadalimentariarolloeconomico.gov.co/sites/default/files/marco-legal/Resolucion-068-2004.pdf>
- Bustos, E. (2017). *Concepciones de territorio de docentes universitarios formadores de profesionales de las ciencias de la tierra (PCT): estudio comparado en dos universidades públicas ubicadas en contextos culturalmente diferenciados* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio institucional.
- Comité Distrital Intersectorial de Alimentación y Nutrición. (2007). *Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional para Bogotá, D. C.* <http://oab.ambientebogota.gov.co/es/documentacion-e-investigaciones/resultado-busqueda/politica-publica-de-seguridad-alimentaria-y-nutricional-para-bogota-d-c>.
- Decreto 1115. Diario Oficial No. 49.185. (17 de junio de 2014). https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1115_2014.htm
- Decreto 2055. Diario Oficial No. 47.370 (4 de junio de 2009). https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_2055_2009.htm
- Decreto 319. Diario Oficial No. 24.596 (15 de febrero de 1941). https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0319_1941.htm
- Decreto 508. Alcaldía Mayor de Bogotá. (6 de noviembre de 2007). <http://www.seguridadalimentarialudcapital.gov.co/DocumentosPolíticasEnSeguridadalimentarialud/POL%C3%8D.%20SEG.ALIM.NUTR.%20DECRETO%20508%20DE%202007.pdf>
- Decreto 547. Secretaría Distrital de Planeación, Bogotá (7 de diciembre de 2016). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjurMantenimiento/normas/Norma1.jsp?i=67661>
- Documento CONPES DNP-2847. Departamento Nacional de Planeación. (29 de mayo de 1996). https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes_dnp_2847_1996.htm
- Documento CONPES Social 113. Consejo Nacional de Política Económica Social (31 de marzo de 2007). <https://www.minseguridadalimentaria-lud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/POL%C3%8DTICA%20>

NACIONAL%20DE%20SEGURIDAD%20ALIMENTARIA%20Y%20NUTRICIONAL.pdf

- El-Hani, C. y Sepúlveda, C. (2006). Referenciais teóricos y subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. En F. Teixeira Dos Santos y M. Greca, *Pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias* (pp. 161-212). Unijuí Editora.
- Fuentes-Contreras, E. (2014). *Relación entre el aporte nutricional de las loncheras y el índice de masa corporal en un grupo de niños de transición del colegio Champagnat en la ciudad de Bogotá, D. C.* <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/16059/FuentesContrerasEliedPaolin2014.pdf?sequence=1>
- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa S. A.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Instituto Colombiano Agropecuario [ICA]. (7 de septiembre de 2015). Resolución 003168. <https://www.ica.gov.co/getattachment/4e8c3698-8fcb-4e42-80e7-a6c7acde9bf8/2015R3168.aspx>
- Ley 1355. Diario Oficial No. 47.502 (14 de octubre de 2009). https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1355_2009.htm
- Ministerio de Cultura (25 de febrero de 2014). *Saberes y sabores de las cocinas tradicionales de Colombia se preservan*. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Saberes-y-sabores-de-las-Cocinas-Tradicionales-de-Colombia,-se-preservan.aspx>
- Molina, A., Martínez, C. A., Mosquera C. J. y Mojica, L. (2009). Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 103-128.
- Molina, A., Mosquera, C., Utges, G., Mojica, L., Cifuentes, M., Reyes, J., Martínez, C. y Pedreros, R. (2014). *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO]. (2007). *Crear y manejar un huerto escolar. Un manual para profesores, padres y comunidades*. FAO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO]. (2013). *Métodos indígenas de preparación de alimentos: ¿qué impacto tienen sobre la seguridad alimentaria y la nutrición? Resumen del debate No. 89 del 9 al 30 mayo de 2013*. <http://www.fao.org/fsnforum/sites/>

default/files/files/90_indigenous_knowledge/summary_89_ES_indigenous_methods.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO]. (2015). *Comida, territorio y memoria. Situación alimentaria de los pueblos indígenas colombianos*. FAO.
- Pacheco L., P. (2019) Abordagens e campos temáticos: segurança, soberania alimentar, educação científica infantil e participação da comunidade local. *XII Encontro Nacional de Pesquisa em Segurança Alimentaria em Educação em Ciências (ENPEC)*, Natal, Brasil.
- Ramírez-Tovar, M., Barraza-Polo, I. y Luna-Mosquera, A. (2007). *Reconstrucción de la memoria educativa y pedagógica de los colegios de Vista Bella y Torca, Bogotá*. IDEP. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-721>
- República de Colombia. (2012). *Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNAN) 2012-2019*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/pnseguridad_alimentarian.pdf
- Solano-Quicazan, J. (2018). *Loncheras saludables/ Healthy food*. <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/21088/TFCE%20S684I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dos novelas de Roberto Burgos: un acercamiento al silencio como raíz de la memoria*

Luisa Fernanda Salazar Arrieta**

Wendy Carolina Vargas Beltrán***

Semillero Poetikós: poética y estética literaria

En alguna parte de nuestra memoria hay momentos tan plasmados que su sola evocación se siente a piel viva y nos traslada a una especie de lugar sin lugar. En este texto, se propone la noción del silencio como raíz de la memoria a través de dos novelas del escritor colombiano Roberto Burgos Cantor: *La ceiba de la memoria* (2007) y *Ese silencio* (2010). En la primera, se establece una relación con la memoria desde la voz de los silenciados y el inevitable olvido que posee el ser humano; en la segunda, se sitúa una relación con los traumas que genera el recuerdo de lo sexual. Resaltamos la figura del escritor mediante fragmentos de su obra que generan incomodidad, ya que permiten una densa reflexión de la condición humana.

* Esta investigación parte de la curiosidad por evidenciar por qué la literatura se convierte en un reflejo que incomoda, ya que es una manifestación de la cultura que da cuenta del accionar individual y grupal que logra cuestionar las experiencias humanas. El trabajo que aquí se presenta es el resultado de una reflexión que surge a partir de un problema estético.

** Estudiante de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Miembro y líder activa del semillero *Poetikós: poética y estética literaria* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Dirección electrónica: lufsalazara@gmail.com

*** Estudiante de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Miembro activa del semillero *Poetikós: poética y estética literaria* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Dirección electrónica: wendy.cavargas@gmail.com

Introducción

En este trabajo existe una apuesta por plasmar desde un impacto estético las formas en las que la literatura aparece para ser savia y raíz de las incomodidades que ocultamos; para develar las deformidades del alma, los vacíos del espíritu; para mostrarnos los síntomas que padecen nuestras sociedades. Planteamos la literatura desde un lugar de espejos cuyo reflejo incomoda el momento en el que acontece.

Mediante dos novelas de Roberto Burgos Cantor (Cartagena de Indias, 1948-Bogotá, 2018), abordamos la relación entre el silencio y la memoria a partir de dos momentos: el silencio impuesto en *La ceiba de la memoria* (2007)¹, que es caracterizado a través de una narración polifónica que permite un acercamiento desde distintas conciencias que dan voz a los que han sido silenciados por la historia; y el silencio propio en *Ese silencio* (2010), retratado en el devenir de la protagonista en su acción consciente de callar para así evocar aquello que le ha significado, como lo es un recuerdo de lo sexual. Por eso, los fragmentos elegidos no solo afirman el impacto que este tiene sobre la conducta individual, sino que permiten interpretar la sexualidad como un tema que, desde lo social, incomoda.

Dicho esto, finalizamos dilucidando las múltiples raíces que nos pueden conducir al centro de la memoria y que le permiten a la literatura ser un lugar que nos enfrenta con aquello que nos disgusta.

El silencio como raíz de la memoria

A pesar de que el silencio pueda interpretarse como la ausencia del lenguaje, en este caso, lo tomaremos como parte de los fragmentos que construyen nuestra gran ceiba de la memoria. Por ello, partimos desde dos concepciones del silencio que alimentan la raíz desde puntos diferentes. Por un lado, el silencio propio, que nos permite fundar el instante que nos traslada al recuerdo, ya que acudimos a este en busca de rememorar una palabra, un poema, un nombre, una historia. Por otro, el silencio impuesto, a partir de dos pesquisas: desde las voces de las minorías silenciadas por la historia que generan la construcción de memorias subterráneas² y que trascienden tomando fuerza para surgir en contra de la “memoria” oficial; y desde los abismos de la historia de una sociedad producidos por la tala de los árboles de su propia memoria.

1 Premio José María Arguedas-Casa de las Américas (2009).

2 Entiéndase, desde Michael Pollak (2006), como la memoria integrante de las culturas dominadas y minoritarias que se opone a la memoria oficial, y que, a pesar de continuar su trabajo de subversión en el silencio afloran en momentos de crisis.

En ese orden de ideas, es importante aclarar que el concepto de memoria que tomamos en cuenta es el de Tzvetan Todorov (2000), en el que el olvido es parte innegable de la memoria, y, por tanto, implica un proceso de selección de los recuerdos. Aunque Todorov no habla del silencio, partimos de la “selección de recuerdos” para anclar las escenas en las que María de los Ángeles evoca memorias a través del silencio, permitiéndonos una introspección en la novela *Ese silencio*. Por otra parte, tomamos el “olvido como parte de la memoria” para articular la polifonía que les da voz a los silenciados en *La ceiba de la memoria*, y que, por ello, contraviene la historia oficial para mostrarnos los abismos que han plantado en nuestra memoria y que pretenden evitar que los fantasmas de la historia griten para no perderse en el olvido.

Siendo así, la obra de Roberto Burgos Cantor nos permite establecer el silencio como raíz de la memoria, y, en ocasiones, como motivo de su propia tala. Nos lleva a los límites, nos planta en los abismos y nos tira frente a nosotros un montón de espejos destruidos que incomodan nuestro acontecer cuando hemos llegado al final de cada página. Sus manuscritos, en general, se han centrado en retratar el Caribe colombiano a través de las cotidianidades de sus personajes, haciéndolos poseedores de preocupaciones y reflexiones habituales del ser humano. Este recurso polifónico posibilita la construcción de espacios en los que convergen temas como la memoria, el silencio, la sensualidad y el deseo.

La ceiba de la memoria: una travesía para recordar

Las voces duran lo que dura la vida y a lo mejor es un acto humilde no querer nada después de la vida. Pero la escritora da cuenta y compromete, pinta la huella y muestra a los que vienen cómo se habitó; los saluda, ofrece excusas, enseña lo precario de la gente. Grito de silencio que perdura.

R. Burgos

Burgos, en *La ceiba de la memoria* (2007), hace una apuesta por demostrar que no hay tragedias locales, sino que, sin importar las fronteras, las tragedias son tragedias porque desgarran, afectan, denigran a la humanidad. Para ello, acude a la historia y a la ficción retratando dos panoramas igualmente desagradables en tanto relegan la condición humana. Por un lado, la historia de las negrerías en Cartagena de Indias en el siglo XVII; y por otro, los campos de concentración

nazi en Alemania en el siglo XX, sin que esto conduzca a dejar de lado las situaciones de violencia que el país ha afrontado.

Burgos introduce consideraciones sobre habitar en el mundo, sobre la importancia de las raíces y con ello de la memoria. Les otorga voz a los silenciados por la historia, demostrando que detrás de ese silencio lo que hay es un compilado de memorias subterráneas contando lo que calla la historia oficial. También mantiene una oscilación constante entre dos aspectos que se desarrollan frecuentemente en el acontecer humano: la acción y la reflexión. De este modo, su escritura permite a los lectores la imaginación absoluta de los escenarios, las sensaciones y las emociones de los personajes, volviendo cada fragmento de su novela en un recuerdo ajeno que se encarna como una dolencia propia. Cada personaje del manuscrito posee una voz que penetra de algún modo en la conciencia de quien lee, es un oleaje constante de emociones y sensaciones.

Analia Tu-Bari es la voz del sufrimiento de los esclavos, de los horrores narrados sin pudor de su condición, de la destrucción que produce el castigo injusto; es la voz que no permite olvidar el dolor. Benkos Biohó, en cambio, es la voz de la “no renuncia”, de la resistencia, del rechazo al olvido, a no ser escuchado, al dolor de la memoria. La visibilidad de las voces de los silenciados en la novela toma partido desde un par de recursos: la voz de Analia desde su canto en su lengua, y desde los signos de puntuación, en concreto, los puntos seguidos constantes entre oraciones cortas que alertan al lector sobre la importancia de lo que va a ser narrado a continuación:

El mar mora en mí. Remueven los instantes que me dejan reconocer lo que soy. Lo que perdí. Mi nombre. Mi tierra. Mis Palabras. Analia-Tu-Bari es mi secreto. Guinea lo que me arrebataron. Soy un despojo. Una desmemoria impuesta. Desde que nos raptaron para vendernos. Desde que nos quemaron para marcarnos. Una herida innecesaria. No supe por qué se marca lo diferente. Uno nace con su distinción. Los padres. Los parientes. El lugar. La tribu. El nombre. Los muertos. Nadie se confunde. (Burgos, 2007, p. 37)

La voz de Benkos, desde la necesidad constante del grito para no ser olvidado, para no perder su nombre, para que no se lo trague esta tierra extraña:

Gritar y gritar para que el dolor se desatasque, salga del pozo y no se quede adentro como el gusano en la llaga, como la anciana serpiente enroscada en el hoyo mudando su piel. Pero mi piel no cambia, se gasta su brillo, se desvanece su calor, se aja su temple, se vuelve un saco arrugado de huesos, sin música. El dolor despoja de fuerza y poder a las palabras. Mis palabras. Las repito una y otra vez para que no huyan, para que no se hagan invisibles. (Burgos, 2007, p. 46)

Pedro Claver y Alonso de Sandoval son dos religiosos que marcan con fuerza la oscilación entre acción y reflexión que atraviesa toda la novela. Alonso es la representación de la reflexión filosófica de los hechos (Muñoz, 2012) que permite poner en duda todas las prácticas de la esclavitud e incluso del oficio sacerdotal. Las narraciones en futuro y en tercera persona que le concede Burgos (2007) a este personaje le dan un aire de sentencia:

Le gustará describir hechos, realidades, conductas. Preguntará a los navegantes, a los doctriñeros, a los esclavos, a los comerciantes, a los dueños de negros, al Rector del Colegio de la Compañía en la isla de Cabo Verde, a los tratantes. Cada detalle lo verificará. Después ordenará los argumentos, expondrá lo que dicen los santos autores, los escritores religiosos y los independientes, desde la antigüedad hasta ahora. Agotará las posibilidades de raciocinio y expondrá su razón. (p. 100)

Pedro Claver está ubicado en el lugar de la acción constante, sin descanso, sin pausas siquiera para mirarse a sí mismo; a tal punto de que los únicos atisbos que tuvo en torno a la reflexión decidió suprimirlos para evitar todo aquello que lo hiciera dudar de su fe:

[...] a la pasiva entrega de mirar el mar o dejar los ojos en la espesura de los bosques bajo los aguaceros, o al abandonarse a la quietud de la naturaleza en el mediodía de fuego del Puerto, [...] Pedro Claver las entendió como trampas o tentaciones y comenzó a evitarlas mediante una actividad sin sosiego ni pausas. (Burgos, 2007, p. 231)

Dominica de Orellana posee una voz reflexiva que complementa los pensamientos de Alonso de Sandoval (Muñoz, 2012). Sus meditaciones siempre apelan a la consideración de la igualdad entre humanos, desde perspectivas físicas y éticas:

Derramaba, incontrolada, lágrimas de compasión y de impotencia por los esclavos reales. A Dominica le parecía que, en vez de laborar, agonizaban [...]. Y con la cuidada y lenta certeza de quien mata con alfanje le explicó a su esposo que un cristiano viejo no podía tener esclavos sin cometer pecado. (Burgos, 2007, p. 110)

Thomas Bledsoe, a través de sus reflexiones, permite vislumbrar los retos, las dudas y las dificultades que aquejan el proceso de escritura:

A veces se reía, o se asustaba, o se ponía triste. El mecanismo mediante el cual la ficción mostraba abismos y destellos donde confluían vilezas y pequeñeces, ambiciones y destellos de nobleza. La rebelión de las palabras contra el engaño y las concesiones por piedad o lástima, rebajar lo grave y exaltar lo insuficiente, lo sorprenderían cada vez. (Burgos, 2007, p. 328)

Su voz, además, nos permite inferir que el pasado solo deja huellas, por ello siempre serán más las dudas y los silencios que aquejan sobre las memorias de lo ocurrido: “Entiende cómo en las grietas del tiempo muerto o gastado que llaman pasado, por donde se cuela el ojo de la transitoria y engañosa duración de la existencia en presente, se recogen pedazos para reconstruir. Apenas memoria sin voz. Huellas inermes” (Burgos, 2007, p. 324). El personaje anónimo que visita los vestigios de los campos de concentración es la voz que nos permite situar la reflexión en torno a la ausencia de las tragedias locales. Este hace una constante comparación del sufrimiento respecto a las negrerías del siglo XVII y a los campos de concentración nazi en el siglo XX:

¿De dónde surgirá esta relación íntima y cifrada con un dolor que lastima como propio? Lo que sentíamos no requería de la historia, ni de las identidades extraviadas, ni de la catástrofe particular sin testimonio, ni de los números anónimos de las estadísticas. La suma de tantas desgracias tal vez había hecho del mundo un lugar para la mala vida, un pozo de suspiros infructuosos por la felicidad que no se conoció. (Burgos, 2007, p. 173)

El asunto de la *memoria* en Burgos es importante, ya que nos muestra sin pudor las tragedias, nos recuerda que la historia no es solo un hecho contado por los historiadores, por los libros de texto, no es un compilado de sucesos vacíos, no es un arrume de silencios. Con ello nos referimos a que, partiendo de lo cotidiano, de la selección de las memorias individuales, de las raíces, nos otorga la posibilidad de sentir, de hacernos una idea de los padecimientos: nuestra capacidad de reconocer al otro en tanto humano no nos deja pasar por alto el sufrimiento.

Burgos hace una selección de la historia documental y la mezcla con el sopor de lo cotidiano, pone a jugar en el mismo plano a la historia y a la metahistoria; ficción y metaficción, y nos demuestra que las tragedias no tienen puntos locales diferentes a la condición humana. Con esa construcción, que posee sus cimientos en la realidad, nos muestra el riesgo de la historia que no está documentada, puesto que sin ella se borra la memoria, se relega al olvido importantes acontecimientos que podrían cambiar el rumbo de nuestra vida. Darles voz a los silenciados es una genialidad, es incomodar, es sembrar la duda, es decirle al que lee que por muy increíble que parezca, hubo, como ahora, personas que padecieron a causa de su propia especie; es mostrarle a piel viva los límites de la condición humana, los abismos a los que se somete. Es minar de espejos el propio rostro y bombardear con los ruidos del silencio.

Ese silencio que lleva a otro silencio: el recuerdo de lo sexual

*No hay cicatriz, por brutal que parezca, / que no encierre
belleza. / Una historia puntual se cuenta en ella, / algún
dolor. Pero también su fin. / Las cicatrices, pues, son las cos-
turas / de la memoria, / un remate imperfecto que nos sana
/ dañándonos. La forma / que el tiempo encuentra / de que
nunca olvidemos las heridas.*

P. Bonnett

Algunas ramas en el árbol de nuestra memoria están tan enraizadas que evocar la imagen del recuerdo nos traslada al lugar que fue habitado, nos aleja por un momento de la realidad que percibimos. Se eriza la piel y somos recuerdo. Eso es *Ese silencio*, un portal que remite a otros tiempos: raíz de la memoria porque abre paso a la reflexión personal de lo vivido, en donde se aceptan los vaivenes del destino desatado por alguna decisión tomada y que conlleva aceptar que algo es porque ya ha sido. *Ese silencio*, suspiro prolongado a causa de quedarse pasmado en la apreciación del inmenso mar, cuya contemplación es tan solo una excusa para adentrarse más a ese silencio: el silencio de María de los Ángeles. En esta historia, Burgos no solo nos adentra en la vida de la protagonista y los recuerdos que tiene a partir de los silencios que ella hace, sino que nos traslada a otro silencio: el nuestro, pues son situaciones de interacción mundana que, al ser leídas, nos pueden evocar un nombre, un instante y así reflexionar sobre aquellas cosas que logran salvarse del olvido.

Este cúmulo de eventos no olvidados es lo que fundamenta gran parte de la obra de Burgos, pues, a partir de la memoria, muchas de sus historias se desarrollan, razón por la cual esta novela no escapa de tal lógica. A lo largo de la lectura, evidenciamos la importancia que adquieren los recuerdos en el devenir del personaje principal, ya que fueron actos que construyeron su carácter y terminaron por desencadenar la suerte de sus días, por ello,

[...] esos recuerdos que se anudan unos con otros construyen una realidad benigna o menos soportable pero resistida por la vida que ahora contempla, resignada; juega con las conjeturas de si pudo ser distinto, si se omitió una intuición, un acto, una palabra dicha a tiempo, o no dicha con inoportunidad. (Burgos, 2010, p. 80)

En esta novela, el silencio actúa como raíz de la memoria en la medida que permite hacer un recorrido por aquellas acciones que ya son pretérito; un silencio que se ve marcado por la abstracción de quien mira prolongadamente un punto, mientras lo piensa todo, hasta convertir la realidad en nada. Por ello, si la vida —y en sí la memoria— es una gran ceiba, la contemplación de sus raíces es el camino que se hace en silencio.

Ahora bien, y en relación con el título de este apartado, enlazaremos los conceptos de memoria y sexualidad. Debido a que somos *sentipensantes*, es decir, seres unidos por lo sensorial y lo pensante, podemos recuperar con mayor eficiencia las informaciones registradas de acciones realizadas y estímulos recibidos, lo que da paso al surgimiento de la conciencia y la memoria. Esto también nos otorga una voluntad hacia la búsqueda del placer, pues dejamos de ser receptores de lo material y pasamos a ser perceptores que entienden y comprenden aquellos impulsos que incitan a su complacencia.

Esto último abre un panorama de placer en el cual se encuentran diversas maneras de obtener satisfacción, aspecto que ubica dicha experiencia en un campo subjetivo, por lo tanto, este actuar, en aras de complacer aquello que pide a gritos ser saciado, muchas veces se sale de las circunstancias sociopolíticas que limitan los cuerpos, ya que, por su carácter arbitrario, no siempre cumple con las normativas que regulan las conductas. Sin embargo, cuando dos cuerpos se atraen, lo más relevante es la caricia sobre otra piel; en palabras de Michel Onfray (2000):

Desde que dos cuerpos infantiles se tocan, escriben las primeras páginas de una historia llamada a repetirse probablemente durante toda la existencia. [...] En el contacto de dos epidermis se revelan las energías positivas o negativas acumuladas en la prehistoria de la identidad sexuada, sean cuales sean el momento, la circunstancia o la ocasión. (p. 31)

No resulta controvertido hablar sobre lo que surge mediante el contacto de dos epidermis, ya que evocar esa imagen nos remite a un goce de cuerpos; no obstante, esta imagen se va degradando cuando tales cuerpos encarnan un título y un papel social. De modo que no es lo mismo imaginar el roce sutil de dos epidermis a imaginar a María de los Ángeles con trece años rozando su epidermis con la de un doctor de cincuenta años, mientras pierde la virginidad. Ahora bien, y teniendo en cuenta el proceso de selección de la memoria, los recuerdos que se fundamentan en lo sexual son de difícil olvido, debido a que son transgresiones en el cuerpo y en la memoria. Estas conductas sexuales, a pesar de ser prácticas que emergen de la voluntad individual, se ven enmarcadas en un contexto sociopolítico, haciendo que esta puesta discursiva del sexo se encuadre a partir de las convenciones culturales. Esto último se evidencia en libros como

Teoría del cuerpo enamorado: por una erótica solar de Onfray (2000), el cual, mediante una genealogía del deseo, representa al eros desde las múltiples cadenas que las instituciones y la sociedad le han impuesto y que atan el placer a un imaginario, relacionando así el concepto de sexualidad a una memoria histórica que se caracteriza desde la cohibición o el exceso.

Por otro lado, la puesta literaria del sexo marca puntos interesantes de controversia, un ejemplo claro es la obra del francés Marqués de Sade [Donatien Alphonse François de Sade]. En novelas como *La filosofía en el tocador* (2002) reconstruye una situación a partir de la intención que tiene una pareja de adultos, en busca de integrar a una niña de quince años al mundo del libertinaje que se desentiende de lo bueno y lo malo, ya que no perpetúa la binariedad corpórea del hombre-mujer, sino que la incitan al conocimiento general de los cuerpos. Se menciona esta novela porque Burgos también quebranta la concepción normativa que se tiene sobre el contacto entre dos personas, en este caso, mediante la unión sexual de una niña y un adulto.

Por lo anterior, no resulta sencillo el ejercicio de recrear una escena sensual a través de la palabra, debido a que el juicio se dictamina mediante la cultura y la regulación por parte de las instituciones, razón por la cual se explica el encarcelamiento de Sade y la censura de muchas obras literarias. Ante tal panorama, la literatura, cuando habla de sexualidad, se convierte en una vía de escape al orden establecido y da voz a aquellos discursos que son representados como anormales bajo el grito normal de lo políticamente correcto, de tal manera que, “[...] quien usa este lenguaje hasta cierto punto se coloca fuera del poder; hace tambalearse la ley; anticipa, aunque sea poco, la libertad futura” (Foucault, 1976, p. 13).

De ese modo, resulta pertinente analizar esta perspectiva sexual desde un autor como Burgos, ya que habita, en palabras de Fernando González (1929), “en el país del diablo”. El caso de María de los Ángeles, más allá de ser una realidad posible en nuestro entorno, es una situación muy particular en la novela de *Ese Silencio*, ya que el recuerdo de cómo pierde la virginidad surge a partir de un silencio, que actúa como una raíz de todas las que tiene ligadas a su memoria; un silencio que la lleva a evocar, en medio del ruido caribeño, aquella noche en la que supo con certeza que realmente estaba asustada, pero que al final de todo se sintió como si estuviese bailando un bullerengue. Es conveniente mencionar esta escena, ya que, por un lado, se despoja de cualquier morbosidad y pornografía al usar un lenguaje metafórico que liga a los cuerpos a una representación simbólica: una torre que se incrusta en la medusa de dios.

Por otro lado, porque corresponde a la idea de una literatura que incomoda y transgrede, pues si la puesta discursiva del sexo remonta a una disconformidad

entre teoría y práctica en las dinámicas de lo políticamente correcto, la puesta literaria del sexo remonta a la imagen de ambas, recreadas e integradas mediante la palabra. Por ello, el autor no solo refleja la ansiedad del deseo, sino que también acude a problemáticas reales que de este acto devienen, por lo tanto, cuando Burgos (2010) escribe “[...] a María de los Ángeles nadie le dijo qué debía hacer con un hombre desnudo en la cama” (p. 72), no solo recrea el clímax de la situación imaginaria, sino que lo ubica en un contexto real, pues no lo sabía ni le habían contado porque a los trece años es poco común que se tenga el ansia de probar el cuerpo ajeno, menos aún, cuando ese otro cuerpo es un hombre de muchos más años que la suma de los de ella. Este aspecto puede ser entendido discursivamente desde lo que Foucault concibió como *pedagogización del sexo del niño* (1976), evidenciando una jerarquía ideológica de padres, médicos y curas, los cuales controlan la conducta sexual desde los primeros años.

El uso de la palabra y el impacto social de la literatura son herramientas que ayudan a la manifestación de ideas y permiten que se evidencie otra mirada de lo que acontece; en palabras de Gaitán Durán (2004): “[...] Solo en la palabra, luna inútil, miramos / cómo nuestros cuerpos son cuando se abrazan, / se penetran, escupen, sangran, rocas que se destrozan, / estrellas enemigas, imperios que se afrentan (p. 16)”³. La palabra se hace necesaria para nombrar lo que se ha sentido, pues hace una marca en la memoria, pero al mismo tiempo se queda corta para expresar fehacientemente lo sucedido, por ello acudimos al silencio, para guardar reposo mientras algo en nosotros se va evocando.

En *Ese silencio*, María de los Ángeles recuerda cómo fue su primera vez, un momento inolvidable por ser precisamente eso: una primera vez, especialmente si esta fue en relación con lo sexual. Es arriesgado, por ello interesante, dedicar unos fragmentos al placer y a lo sensual, sobre todo en la dimensión que Burgos lo hace, pues estamos frente a una escena que a pesar de las incomodidades que pueda suscitar, en su trasgresión demuestra la versatilidad del placer, en donde el acto se sale de su zona de confort sociopolítico, demostrando que podrían existir otro tipo de encuentros en los cuales los cuerpos habitan de distintas maneras.

Esto último nos ha llevado a cuestionar quién establece qué encuentros están permitidos y qué otros no, lo que da paso a otro tipo de reflexiones. Todo lo anterior ha surgido tan solo de un recuerdo que María de los Ángeles evocó, tal vez con imprecisión, en algún silencio, frente al mar o frente a ella misma, tal como otros personajes que navegan en las memorias de la obra de Roberto Burgos.

.....
3 Poema *Se juntan desnudos*, de Jorge Gaitán Durán.

Conclusiones

Como se ha visto, las raíces que llevan al centro de la memoria pueden formar un camino rígido y extenso de voces e historias. Por un lado, a través de los personajes de *La ceiba de la memoria*, vimos esas voces que en la oficialidad se vieron obligadas a callar debido a otros gritos imperantes; y con ello, las formas en las que la literatura aparece para hacer brotar las memorias subterráneas, para sembrar la intriga e incomodar la propia memoria, para dejar las semillas que produzcan ceibas de extensas ramas que eviten los vacíos del olvido.

Por otro lado, vimos cómo el silencio es raíz que nos conduce al centro donde se acogen todas aquellas acciones acontecidas que lograron un quiebre en nuestra memoria, dejando una cicatriz que fundamenta la razón de su no olvido. Por ello, acudimos al recuerdo de lo sexual, porque, en primera medida, es una acción inmanente en el ser sentipensante que implica la transgresión del propio cuerpo, lo cual repercute considerablemente en la personalidad; como segunda medida, encontramos que, al ser un acto que también involucra a otros seres, conlleva que la sexualidad sea juzgada bajo el lente de la cultura, aspecto que delimita las prácticas, estableciendo así su aceptación, de modo que el solo hecho de hablar de él posea un cierto aire de trasgresión deliberada.

Estos recuerdos que fueron evocados, mediados por el estilo literario de Roberto Burgos, nos confirman que la literatura puede representar otras caras de la realidad que nos circunda, puesto que, además de adaptar temáticas de orden social que le competen al ser humano en general, demuestran que es posible entender la memoria como una gran ceiba que poco a poco va creciendo y enraíza los recuerdos que se forman tanto del grito como del silencio. Quizá, algunos lectores se incomoden leyendo estas peculiares historias, pero ¿qué otro sentido tendría la palabra si no llegase a transgredir los planos que abren la posibilidad a la duda eterna?, ¿qué sentido tendría si no inspirase nada de nada, ni siquiera un mal pensamiento? Por ello, hay que leer para incomodarse, porque de esa manera se inquietan los cimientos del pensamiento.

Referencias

- Bonnett, P. (2011). *Explicaciones no pedidas*. Visor de Poesía.
- Burgos, R. (2007). *La ceiba de la memoria*. Seix Barral.
- Burgos, R. (2010). *Ese silencio*. Planeta.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad (vol. 3)*. Siglo XXI.

- Gaitán Durán, J. (2004). *Amantes y Si mañana despierto*. Universidad Externado de Colombia.
- González, F. (1929). *Viaje a pie*. Livre Libre.
- Muñoz, R. (2012). *Temas y problemas de la novela colombiana 1998-2008*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Onfray, M. (2000). *Teoría del cuerpo enamorado: por una erótica solar*. Pre-textos.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio*. Al Margen.
- Sade, M. d. (2002). *La filosofía del tocador*. Tusquets.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Este libro se
terminó de editar en
noviembre de 2023 en la
Editorial UD
Bogotá, Colombia

Esta obra presenta el volumen número 4: ***Diversidad y discriminación cultural, social y de género***, que contiene seis artículos resultado de las ponencias presentadas en el desarrollo del VII Encuentro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El lector encuentra en este capítulo una variedad de temas que posibilita reflexionar referente a la diversidad de género; diversidad funcional para la inclusión; Educación en soberanía y seguridad alimentaria mediante conocimientos tradicionales y conocimientos científicos, y por último la noción del silencio como raíz de la memoria a través de dos novelas del escritor colombiano Roberto Burgos.

Si quieres conocer más de las apuestas investigativas de los semilleros y grupos, no dudes en consultar esta obra y los demás capítulos que compila las memorias del VII Encuentro de Investigaciones.