

**INCLUSIÓN DE LA RADIO EN LA LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA
CASTELLANA DE UNIMINUTO, A PARTIR DE LO CONCEPTUAL Y
METODOLÓGICO DE LA ECOLOGÍA DE SABERES**

EURÍAS CASAS CASALLAS

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS - UNIMINUTO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN EN LA CULTURA

BOGOTÁ, D.C.

2020

**INCLUSIÓN DE LA RADIO EN LA LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y
LENGUA CASTELLANA DE UNIMINUTO, A PARTIR DE LO CONCEPTUAL Y
METODOLÓGICO DE LA ECOLOGÍA DE SABERES**

EURÍAS CASAS CASALLAS

Director

Luis Eduardo Ospina Raigosa

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN EN LA CULTURA

BOGOTÁ, D.C.

2020

Resumen

Esta tesis da cuenta de los retos que tiene la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio, a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes. La Licenciatura no realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la radio, ello muestra la necesidad de incluir este lenguaje dentro del proceso de formación de los futuros profesores de Lengua Castellana, pues el auge de emisoras escolares y radios comunitarias es cada vez más alta, porque es una herramienta pedagógica potente que puede contribuir a formar perceptores activos y críticos, además porque puede facilitar el accionar participativo al interior de la comunidad educativa, incluso, incidir en los espacios comunitarios.

La inclusión se hace desde lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes porque se inscribe en las epistemologías del sur, una corriente que cuestiona la occidentalización y colonización de la educación, reivindica los saberes legos y populares y se convierte en una alternativa de resistencia epistemológica al proponer la articulación y la coexistencia de saberes indígenas, afros, campesinos, entre otros. en las instituciones de educación superior. En este contexto surge una pregunta que indaga por ¿cuáles son los retos que tiene la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes? Para dar respuesta a esta pregunta se utilizan los planteamientos del sociólogo Boaventura De Sousa Santos, Antonio Aguiló, Enrique Dusell, Alma Montoya, Inés Nadalich, Gustavo Villamizar, entre otros, expertos en la ecología de saberes y la radio.

La investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo y sociocrítico, ya que se reconoce la incidencia de la subjetividad del investigador en los resultados y porque busca transformar contextos situados. Dentro de los resultados hallados se corrobora mediante el análisis

documental a los documentos base y los microcurrículos, la occidentalización de la Licenciatura y frente a esto se concluye que un reto importante para la Licenciatura es la búsqueda de las epistemologías del sur con el propósito de descolonizar los microcurrículos y, con ello, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de profesores y graduados.

Es una investigación que se inscribe en el campo de la Comunicación – Educación en la Cultura porque cuestiona y se convierte en alternativa pedagógica frente a la educación tradicional, colonizadora y hegemónica que ha estado presente en la educación superior. Además, porque se reconoce la radio como herramienta tecnológica potente que puede incidir en la cotidianidad de las personas, en la comunidad educativa y en diferentes escenarios comunitarios.

Palabras clave: Epistemología del sur, ecología de saberes, radio, licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, educación.

Contenido

Introducción.....	8
1. Planteamiento del problema	12
1.1 Alineación sistemática de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana en lógica hegemónica y colonial	12
1.2 Pregunta problema	18
1.3 Objetivo general	19
1.4 Objetivos específicos	19
2. Estado del arte. Avances teóricos y prácticos de la ecología de saberes y la radio	20
2.1 Ecología de saberes.....	21
2.2. La radio	28
3. Punto de partida a la ecología de saberes. Comprensión del concepto de ecología de saberes y radio.....	38
3.1 En búsqueda de alternativas para construir conocimiento. Epistemologías del sur	38
3.2 De epistemologías del sur a ecología de saberes.....	41
3.3 Radio comunitaria, otra forma de crear radio	44
4. Metodología	47
4.1 Ideas iniciales a propósito del campo de Comunicación – Educación en la Cultura	47
4.2 Posicionamiento epistemológico	49
4.3 Procedimiento metodológico.....	50
4.3.1 Fase 1	52
4.3.2 Fase 2.....	55
4.3.3 Fase 3.....	57
5. Resultados.....	59
5.1 La radio en la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana	59

5.2 La ecología de saberes en la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana	61
5.3 En búsqueda de la ecología de saberes	67
5.3.1 La colonialidad, punto de partida	68
5.3.2 Epistemología del sur una alternativa de resistencia epistémica	70
5.3.3 Diversidad epistemológica.....	72
5.3.4 La ecología de saberes, una apuesta.....	74
5.3.4 Ecología de saberes en el marco de la formación de la radio	80
5.3.5 Incidencia en el campo epistemológico de la Licenciatura	81
5.3.6 Incidencia en el campo metodológico de la Licenciatura.....	83
6. Discusión y Conclusiones.....	87
6.1 Ante la ausencia de radio en la Licenciatura, lo clandestino es la alternativa	87
6.2 Descolonizar documentos y microcurrículos de la Licenciatura.....	89
6.2 La ecología de saberes en el marco de la Licenciatura	94
7. Conclusiones	100
8. Referencias	102
9. Anexos.....	110
Anexo 1.....	110
Anexo 2.....	111

Índice de Tablas

Tabla 1. Resumen del posicionamiento metodológico	51
---	----

Introducción

Visto desde la perspectiva de los excluidos y discriminados, el registro histórico del capitalismo global, el colonialismo y el patriarcado está repleto de perniciosas mentiras institucionalizadas. Es un registro de la regulación social en nombre de la emancipación social, la apropiación en nombre de la liberación, la violencia en nombre de la paz, la destrucción de la vida en nombre de la santidad de la vida, la violación de los derechos humanos en nombre de los derechos humanos, el fascismo societal en nombre de la democracia política, el saqueo ilegal en nombre del imperio de la ley, la asimilación en nombre de la diversidad, la vulnerabilidad individual en nombre de la autonomía individual, la constitución de subhumanidades en nombre de la humanidad, el poner precio a las convicciones en nombre de valores que no tienen precio, la mercantilización en nombre de la vindicación, la estandarización en nombre de la opción, la masificación en nombre de la libertad, el racismo en nombre de la tolerancia, los males constitucionales en nombre de los derechos constitucionales, las ontologías de la inferioridad en nombre del was ist die Aufklärung? Kantiano, las desigualdades detrás de la ley en nombre de la igualdad ante la ley, el consumo compulsivo en nombre de la felicidad, la hipocresía en la proclamación de los principios (el habitus principiorum de santo Tomás) para tapar las más abominables negaciones de la recta vita.

(De Sousa, 2017, p.11)

El epígrafe devela las maneras de pensar y de actuar más comunes y crueles que transitan por las cotidianidades de las personas y de la cual participa, directa e indirectamente, gran parte de la sociedad; las verdades y mentiras interiorizadas día a día por medio de las instituciones y los medios de información; devela verdades urgentes, importantes, cruciales para la subsistencia planetaria que con insistencia se han querido invisibilizar, deslegitimar, invalidar, borrar; desenmascara la falsa idea de progreso y la exclusión a gran escala que patrocina el capitalismo global, colonialismo y el patriarcado.

También, las dinámicas sociales complejas que evidencia el libro “la modernidad líquida” de Zygmunt Bauman (1999), “la era del vacío” de Gilles Lipovetsky (2006), “la sociedad del cansancio” de Byung – Chul Han (2017) entre otros, son el análisis crítico a una sociedad que ha confiado plenamente en la promesa de desarrollo, a partir del capitalismo que se ha centrado en la acumulación de riquezas materiales, banas, a costa de la explotación planetaria y de todo aquello que lo integra. Solo con acceder a cualquiera de los medios masivos de información se

puede evidenciar y leer una sociedad que valora más el oro que el agua o el oxígeno; en la que prima la manipulación genética de la especie con el fin de aumentar la producción más que la alimentación saludable de los pueblos; implementa con mayor compromiso y eficacia la teoría de la obsolescencia programada que métodos de los recolección de residuos. Es una sociedad que ha dado pasos agigantados en el avance de la medicina estética, pero no ha encontrado o puesto al alcance de todos y todas, el cura para el sida o el cáncer; ha intentado solucionar, a toda costa, el problema del transporte, pero no ha encontrado cómo salvar el planeta del efecto invernadero.

Frente a este panorama tan trágico urge emprender retos y alternativas epistemológicas y pedagógicas que permitan generar consciencia por lo menos en los más cercanos. Es hora de “parar en seco” (Ospina, 2017) y darse cuenta que,

Los poderes del mundo han sido hábiles en apropiarse de la riqueza planetaria: de las tierras, la industria, los capitales, los depósitos de la banca, el conocimiento, la información, el espectáculo. Han construido un mundo en el que se encargan de nuestra comodidad a través de la industria, de nuestra diversión a través de una deslumbrante provisión de espectáculos, de nuestra educación a través del refinado negocio de la pedagogía, de nuestra obediencia mediante los mecanismos pavlovianos de la publicidad, y de nuestra voluntad gracias a la eficacia ineluctable de los medios de comunicación (p. 7).

Es hora de parar para poder emprender prácticas pedagógicas e iniciativas pedagógicas que vayan en favor del ser humano y del planeta, que valoren y potencien lo diverso, que valoren la sabiduría popular tanto como al conocimiento occidental, que propongan e intenten nuevas formas de ver el mundo y de actuar en él. Es hora de parar en seco y buscar alternativas de

resistencia que propongan otras formas de vida, unas que vayan en pro de la recuperación y sostenibilidad del planeta, de la salud física y espiritual de los seres vivos y no vivos.

En este contexto, la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana tiene la tarea de transformar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de los profesores y de los futuros profesores de lengua. Pues, la Licenciatura está encargada de “formar en lectura y escritura, y de entender la comunicación como un mecanismo de consenso” (Perdomo, Buitrago y Báez, 2017, p. 7), también de formar a sus estudiantes en lo concerniente a la lingüística, a la literatura y a otros sistemas simbólicos, por ejemplo, a la interpretación y producción de la radio.

Por todo lo anterior, surge la necesidad mediante un proceso investigativo de reconocer los retos que tiene la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana para transformar el campo epistemológico y metodológico del programa, mediante la inclusión de la radio.

En resumen, aquí se presenta una investigación que tiene como propósito encontrar y proponer alternativas epistemológicas desde el sur para que se reinventen las maneras de pensar y de actuar e incidan en las prácticas pedagógicas de la educación superior y se plante un marco ideológico de resistencia frente capitalismo global, el colonialismo y el patriarcado instaurado históricamente. Esta investigación tiene como objetivo plantear los retos que tiene la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana para incluir la radio, a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes.

Durante el desarrollo de la investigación se realiza una caracterización a la Licenciatura con el fin de identificar la teoría que la fundamenta y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la radio; se identifica lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes que puedan ser

aplicados a la Licenciatura; y se explicita el cómo en el programa se podría incluir la radio, a partir de la ecología de saberes.

La metodología investigativa, se inscribe en el campo de la Comunicación – Educación en la Cultura ya que propone alternativas pedagógicas a los modelos tradicionales de educación y con enfoque cualitativo porque el investigador conoce la incidencia de sus valores y creencias en los resultados. También se corresponde dentro de la perspectiva socio-crítica porque se convierte en alternativa de resistencia que busca implementar acciones de transformación situada.

Durante el desarrollo de la investigación se corrobora la occidentalización de la Licenciatura, ya que el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, el Documento Maestro de la Licenciatura se corresponden con los postulados conceptuales y directrices de la UNESCO y la OCDE, reconocidas desde el sur como instituciones jerárquicas y hegemónicas; además gran parte de los microcurrículos se fundamentan en teorías y autores europeos y norteamericanos, desconociendo el caminar intelectual de pensadores latinoamericanos. Frente a esto se concluye que un reto importante para la Licenciatura es la búsqueda de diversas epistemologías con el propósito de descolonizar el microcurrículo y, con ello, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de profesores y graduados de la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

1. Planteamiento del problema

1.1 Alineación sistemática de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana en lógica hegemónica y colonial

Los pies en la cabeza

*Siempre es bueno
tener los pies en la cabeza
dice mi taita, para que tus pasos
nunca sean ciegos.*

Hugo Hamioy Juagibioy¹

En este tiempo el capital fluido y sus peores aliados, el colonialismo y patriarcado, se encarnan en nuestras subjetividades y cuerpos acelerando, cuantificando, disciplinando, homologando, despojando, hastiando, y vaciando nuestras vidas, espacio-tiempos, relaciones, lenguajes, instituciones y escuelas. Es desde estos malestares civilizatorios que emerge un deseo de nuevo proyecto vital, social y educativo en donde lo común, la ayuda mutua y la ecología de saberes sustituyan a la violencia del ejercicio competitivo, procedimentalista y depredador como factoría-mundo de producción de subjetividad y disolución de mundos de vida y socialización-subjetividad colectiva. Un espacio y tiempo anticipado donde la práctica y el contenido educativo-social parta de la potencialidad de la curiosidad humana, el afecto, la inter(eco)dependencia, el juego y la puesta en común de soluciones y disputas ante problemas y saberes dados, y no de la omnipresente competencia olímpica del éxito individual.

Feliciano Castaño Villar²

Las dinámicas sociales complejas que devela el libro “la modernidad líquida” de Zygmunt Bauman (1999), “la era del vacío” de Gilles Lipovetsky (2006), “la sociedad del cansancio” de Byung – Chul Han (2017) entre otros, son el análisis de una sociedad que ha confiado fielmente en la promesa del desarrollo en perspectiva capitalista que, sin lugar a dudas, gira en torno a la acumulación de riquezas materiales, banas a costa de la explotación del planeta y de todo aquello que lo compone. Solo con acceder a cualquiera de los medios masivos de información se puede ver y leer una sociedad en la que vale más el oro que el agua o el oxígeno; prima la manipulación genética de la especie para aumentar su producción frente a la alimentación

¹ Nació en Valle de Sibundoy, Putumayo, Colombia; es poeta, narrador, investigador de la oralidad. Ha escrito los libros “*Mi Fuego y Mi Humo Mi Tierra y Mi sol, 1999*”, “*No Somos Gente, 2001*” y “*Danzantes del viento, 2011*”

² Tesis Doctoral “Ciudadánias imposibles, autoconstrucciones reales. Praxis de investigación-acción socio-educativa y ecología de saberes”. Universidad de Granada. Granada, 2017.

saludable; es más rentable la obsolescencia programada que el procesamiento de la basura para que no vaya a parar a los océanos. Es una sociedad que ha dado pasos agigantados en el avance de la medicina estética, pero no ha hallado la cura para el sida o el cáncer; ha intentado solucionar, a toda costa, el problema del transporte, sin embargo, no ha encontrado como salvar el planeta del efecto invernadero.

Frente a este panorama tan trágico urge emprender retos y alternativas epistemológicas y pedagógicas que permitan salvaguardar a la humanidad de tragedias más severas. Es hora de “parar en seco” (Ospina, 2017), darse cuenta y hacer visible que,

Los poderes del mundo han sido hábiles en apropiarse de la riqueza planetaria: de las tierras, la industria, los capitales, los depósitos de la banca, el conocimiento, la información, el espectáculo. Han construido un mundo en el que se encargan de nuestra comodidad a través de la industria, de nuestra diversión a través de una deslumbrante provisión de espectáculos, de nuestra educación a través del refinado negocio de la pedagogía, de nuestra obediencia mediante los mecanismos pavlovianos de la publicidad, y de nuestra voluntad gracias a la eficacia ineluctable de los medios de comunicación (p. 7).

Es hora de parar para poder emprender prácticas pedagógicas e iniciativas educativas que vayan en favor del ser humano y del planeta, que valoren y potencien lo diverso, que visibilicen la sabiduría popular tanto como el conocimiento occidental, que propongan e intenten nuevas formas de ver el mundo y de actuar en él. Es hora de parar en seco y buscar alternativas pedagógicas de resistencia que propongan otras formas de vida, unas que vayan en pro de la recuperación y sostenibilidad del planeta, de la salud física y espiritual de los seres vivos y no vivos.

En este contexto, la investigación que aquí se presenta tiene como propósito develar los retos que enfrenta la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana al incorporar los principios teóricos de la Ecología de Saberes, pues se puede inferir que esta es una alternativa de resistencia epistémica y una posibilidad de abordar la radio. Hoy día la Licenciatura está encargada de “formar en lectura y escritura, y de entender la comunicación como un mecanismo de consenso” (Perdomo, Buitrago y Báez, 2017, p. 7), además tiene la tarea de formar a los futuros profesores de lengua castellana en lo concerniente a la lectura y a la interpretación y producción de la radio. La radio es una herramienta tecnológica de uso cotidiano y se convierte en un instrumento pedagógico potente para divulgar las diversas lecturas del mundo y construir diversos saberes. La presente investigación busca mediante la perspectiva de la epistemología del Sur propuesta por Boaventura de Sousa contribuir para pensar y repensar otros modos de enseñar la lengua, de comprender la educación, la escuela y la academia.

En resumen, esta investigación se propone como una búsqueda de alternativas epistemológicas desde el sur. Traza rutas metodológicas que faciliten el abordaje de la radio en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, dentro de un marco ideológico de resistencia al capitalismo global, el colonialismo y el patriarcado.

A continuación, se describe el problema de investigación, en este se hace referencia al marco hegemónico y colonial en el que se inscriben las licenciaturas de humanidades y lengua castellana en Colombia; se describe cómo la licenciatura de UNIMINUTO se fundamenta epistemológicamente desde una perspectiva eurocéntrica; se revelarán las carencias tecnológicas y metodológicas que tiene la licenciatura para abordar la radio.

Las licenciaturas de Humanidades y Lengua Castellana de Colombia se inscriben en una perspectiva hegemónica y colonial, en tanto que hacen parte de una arquitectura educativa oficial

que privilegia las relaciones jerárquicas y la colonialidad del saber. La creación y la obtención de los registros calificados les exige estar alineados con las políticas públicas de formación que “influye notablemente en la formulación y estructura de los programas de licenciaturas (Perdomo, Buitrago y Báez, 2017, p. 17) y que, sin lugar a dudas se someten y se alinean con las exigencias políticas e intereses del mercado nacional e internacional.

Adicional a ello, las licenciaturas a pesar de la autonomía universitaria que se proclama deben cumplir con los requisitos que se establecen

En la resolución 5443 del MEN, de 30 de junio de 2017 y en la resolución 6966 del MEN, de 6 de agosto de 2010, en las cuales se especifican las características de cumplimiento asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. También se rigen por decreto 1295 del MEN de 20 de abril de 2010, que establece las condiciones para la obtención del registro calificado (MEN 2013) y, así mismo, están llamadas a presentarse al Sistema Nacional de Calidad a través de los procesos de acreditación (Perdomo, Buitrago y Báez, 2017, p. 21).

Es decir que las licenciaturas, a pesar de gozar de la autonomía institucional propia de la educación superior, deben responder a las políticas impartidas por el MEN, que tienen como fin (entre comillas) orientan y organizar la formación de los futuros docentes del país. Sin embargo, en el contexto de esta investigación, estos procesos tan rigurosos y alineados a las políticas estatales, como se verá más adelante, tienen como fin mediante la formación de profesores homogenizar y perpetuar la colonización del ser y mantener el control hegemónico que históricamente ha padecido la sociedad colombiana.

La Licenciatura de UNIMINUTO se fundamenta teórica y epistemológicamente en una perspectiva colonial, pues responde fielmente a las políticas establecidas por el Ministerio de

Educación Nacional que orienta por medio de estándares básicos la enseñanza de la lengua española desde las “perspectivas teóricas de la lingüística, la literatura y la semiótica; los principios de flexibilidad, interdisciplinariedad, integralidad y transdisciplinariedad; y en la implementación de didácticas específicas, entre otras (Perdomo, Buitrago y Báez, 2017, p.25). Esta es una licenciatura que obedece a un canon epistemológico fundamentado en una serie de disciplinas que se rigen por el estatuto del método científico que, como sabemos es excluyente de otros saberes y procederes.

Igualmente, la licenciatura en UNIMINUTO toma como base teórica los planteamientos académicos procedentes de las escuelas occidentales como: Saussure, Halliday, Teun Van Dijk, Charaudeau, Renkema, Yule, Kress, Van Leeuwen, Pierce, Morris, Barthes, Mtez, Fabri, Eco, entre otros. Tienen poca presencia en la Licenciatura planteamientos teóricos elaborados por autores latinoamericanos y es nula la incorporación de epistemologías del sur

Es decir, la alineación de la licenciatura en la lógica de las políticas diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional y la implementación teórica y metodológica a partir de los referentes académicos occidentales legitima la práctica colonial y hegemónica que sufren los países como Colombia que constantemente buscan aprobación, certificación y hacen antesala frente a las instituciones capitalistas nacionales e internacionales. Se puede inferir que los planes de estudio de los programas de Humanidades y Lengua Castellana no son más que el resultado de las exigencias y la estandarización del sistema colombiano de formación de educadores que, sin lugar a dudas, son la base para legitimar las prácticas tradicionales, hegemónicas y eurocentristas de la formación de los profesores de castellano y de los respectivos procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua.

Así como no se incorporan saberes y epistemes múltiples tampoco se exploran la diversidad de lenguajes que ofrece el mundo contemporáneo, por ejemplo, la radio. La Licenciatura carece de herramientas tecnológicas y estrategias metodológicas para abordar la radio, a pesar que en el programa se sabe que los profesores de Lengua son los encargados de las Emisoras Escolares, no cuenta con un aula especializada que fortalezca las competencias de los futuros graduados acerca de la enseñanza y la producción de radio, ni con estrategias pedagógicas ni metodológicas que les permita a los profesores abordar la radio en el aula de clase, ni a los estudiantes aprender a producir radio, lo que permite inferir que los futuros profesores, por carencia en la formación, terminan reproduciendo en sus escuelas los programas de la radio comercial. Es decir que durante la carrera los futuros Licenciados no adquieren habilidades ni conocimientos que les permita comprender el rol potente de la radio, sistema este “que se puede y debe abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.26).

A pesar del esfuerzo que hace UNIMINUTO por formar licenciados idóneos para que desempeñen la función de profesores de lengua castellana, se hace necesario realizar apuestas pedagógicas más acordes al contexto latinoamericano que les permita a los estudiantes comprender el mundo desde una cosmovisión diferente a la eurocéntrica. Por la tradición que tiene la radio en América Latina, la incorporación de la radio en la licenciatura puede ser la ruta para apalancar esta apuesta. Esto le impone a la Licenciatura la necesidad de ofrecer a sus estudiantes recursos tecnológicos y estrategias metodológicas para que los futuros profesores mediante procesos de enseñanza y aprendizaje conozcan el rol potente que tiene la radio. El programa requiere de apuestas pedagógicas y didácticas que les permita a los estudiantes

aprender a enseñar y producir material radiofónico a partir de un enfoque pedagógico que los desinstale del pensamiento colonial que los habita.

En conclusión, las licenciaturas en Humanidades y Lengua Castellana en Colombia funcionan bajo una lógica hegemónica y colonial dado que están alineadas con las políticas diseñadas e implementadas por el MEN en relación con el registro calificado y la acreditación de alta calidad que buscan la estandarización y el control. Asimismo, la Licenciatura en UNIMINUTO se inscribe en una perspectiva colonial, dado que responde fielmente a las políticas del MEN y sus prácticas formativas están basadas en los avances teóricos de los pensadores occidentales. Además, este programa tiene carencia tecnológica que le impide cumplir el papel de formador de licenciados competentes en el manejo de la radio.

Como resultado del planteamiento del problema hasta aquí expuesto, se puede inferir la pertinencia de incorporar la corriente epistemológica de la Ecología de Saberes propuesta por el sociólogo Boaventura de Sousa como una alternativa que posibilita la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el abordaje de la radio en la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana.

En este contexto surge la siguiente pregunta:

1.2 Pregunta problema

¿Cuáles son los retos que tiene la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes?

1.3 Objetivo general

Plantear los retos que tiene la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio, a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes.

1.4 Objetivos específicos

1. Caracterizar la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana con respecto a la perspectiva teórica que la fundamenta y la enseñanza y el aprendizaje de la radio.
2. Identificar lo conceptual y metodológico de la Ecología de Saberes aplicable a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.
3. Explicitar la inclusión de la radio en la Licenciatura, a partir de lo conceptual y metodológico de la Ecología de Saberes.

2. Estado del arte. Avances teóricos y prácticos de la ecología de saberes y la radio

El proceso de formación de los licenciados en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO se ha centrado, desde un enfoque tradicional, en el estudio del lenguaje desde el campo de la lingüística, la literatura y la semiótica, sin embargo, urge la necesidad de incorporar más formas de pensar y realizar las prácticas pedagógicas dada la necesidad de innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. También, bajo esta lógica, urge el abordaje de la radio en el contexto actual por la diversidad de estrategias informativas y comunicativas que circulan por este medio, por el potencial pedagógico y político de este y por el incremento de las emisoras escolares.

A propósito de la radio el programa no tiene espacios académicos que lo aborden, sin embargo, el campo laboral le exige al Licenciado en Humanidades liderar la Emisora Escolar que cada vez más se posiciona en el país y se convierte en “una modalidad educativa diferente, en la que lo local y el día a día de las instituciones educativas se dan a conocer, adquiriendo importancia en el fortalecimiento de la comunidad” (Colombia Aprende, 2018). También porque es “una posibilidad para generar conocimiento, participación, transformación de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y facilitar la formación de perceptores activos y críticos de todo aquello que transmiten los medios” (Montoya y Villa, 2017).

Igualmente, es urgente que el licenciado comprenda y muestre a sus estudiantes el papel que desempeña la radio, dado que tiene “la capacidad para modelar patrones de consumo y conformar valores y pertenencias sociales, políticas y culturales mediante la divulgación de información, expresiones artísticas y publicidad comercial” (Pulido, 2018, p.70), en otras

palabras, el docente de lenguaje tiene la tarea de generar conciencia frente a la democratización ideológica que se logra a través de la difusión radiofónica y mostrar las potencialidades de ésta en la construcción de nuevas ciudadanías, a propósito del momento histórico que vive el país.

En resumen, el programa requiere más formas de pensar lo pedagógico y de espacios académicos o cursos que aborden la radio, justo hoy cuando parte de conocimiento, también, circula por este medio.

El siguiente estado del arte da cuenta de la revisión de tesis de doctorado y maestría, artículos científicos y de divulgación de resultados de investigación, en torno a la producción académica acerca de la Ecología de Saberes y la radio. La revisión se hace mediante la revisión de bases de datos como Dialnet, Latindex, ProQuest, Ebsco, Jstor, Google Académico, entre otros, además, de la revisión de libros de texto impresos y digitales, y mediante la consulta en los repositorios de universidades destacadas a nivel nacional e internacional.

Es de resaltar que durante el rastreo realizado para la construcción de este estado del arte no se encontraron trabajos que cumplieran con todas las características de esta investigación, sin embargo, se hallaron libros, tesis de doctorado, maestría y artículos científicos que resaltan el potencial de la ecología de saberes como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas y de investigaciones que abordan aspectos relacionados con la radio.

Dicho estado del arte se presenta a continuación:

2.1 Ecología de saberes

La ecología de saberes como categoría conceptual planteada por Boaventura de Sousa afirma la existencia de una diversidad muy alta de conocimientos que han estado al margen de la universidad, situación que ha sido el resultado de la imposición del pensamiento Eurocéntrico.

En este sentido, la ecología de saberes es un campo de reflexión teórica y alternativa para transformar e inventar nuevas prácticas pedagógicas en la educación superior.

Inicialmente se abordan dos libros del portugués Boaventura De Sousa Santos donde devela la crisis eurocéntrica y en los que plantea y contextualiza lo referente a la ecología de saberes como alternativa ante la crisis, estos son: Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio y El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur.

El primero, plantea la necesidad, en la lógica de la epistemología del sur, de develar las estrategias sutiles y perniciosas mentiras eurocéntricas que han perpetuado la colonización, el capitalismo y el patriarcado. Es un libro que, en palabras del profesor De Sousa (2017),

Se basa en tres ideas fundamentales. La primera, la interpretación del mundo supera con mucho la interpretación occidental del mundo. Segunda, la justicia global social no existe sin una justicia cognitiva global. Tercera, las transformaciones emancipadoras producidas en el mundo se pueden ceñir a gramáticas y guiones distintos de los desarrollados por la teoría crítica centrada en Occidente, una diversidad que conviene valorar (p.11).

Reitera que la interpretación del mundo desde una perspectiva Eurocéntrica ha dejado por fuera de la vida y de las instituciones escolares una cantidad muy alta de saberes construidos por las comunidades milenarias que se han mantenido en lucha y han sido marginadas, conocimientos que sin lugar a dudas hubiesen permitido pensar y actuar dentro de los límites de respeto con la vida, con los otros, con lo otro, con la madre tierra.

Este libro está estructurado en dos partes: en la primera el autor argumenta que:

Hay al menos dos siglos XX: el siglo XX europeo-americano y el siglo XX de Nuestra América. Soy consciente de que hay otros en África y Asia, incluso en Europa (...) mi tesis es que el siglo XX europeo – americano, con sus muchas promesas de democracia y bienestar y la experiencia de unas guerras devastadoras en Europa y otros lugares,

concluyó con el perturbador auge del que denomino “fascismo societal”, muy a menudo disfrazado bajo el nombre de “globalización hegemónica”. En los márgenes de este siglo evolucionó otro. El siglo de Nuestra América (De Sousa, 2017, p.79).

Un mundo consciente de la existencia de diversos modos de relacionarse y de diversidad de saberes propios: de comunidades indígenas, afro, campesinas, entre otras., comunidades éstas, colonizadas, discriminadas e invisibilizadas. Esta parte del libro finaliza cuando hace referencia a la necesidad y posibilidad de desoccidentalizar el Occidente, ello con la intención de generar “razonabilidad y la voluntad de luchar por un mundo mejor y una sociedad más justa, una serie de formas de conocer cálculos precarios, estimulados por exigencias éticas y necesidades vitales” (De Sousa, 2017, p.154)

La segunda parte delinea el camino hacia la construcción de cinco ecologías. Profundiza en el pensamiento abisal, la pedagogía de la ceguera, el desperdicio de la experiencia, la sociología de las ausencias y de las emergencias y explicita las ecologías: la ecología de las temporalidades, la ecología del reconocimiento, la ecología de la transescala, la ecología de las productividades y la ecología de los saberes. Con respecto a la última explica que,

La lógica de la monocultura del conocimiento y del rigor científico, se debe confrontar con la identificación de otros saberes y criterios de rigor y validez que operan de forma creíble en prácticas sociales que la razón metonímica declara no existentes (De Sousa, 2017, p.223).

Son los saberes y criterios de rigor que, como ya se mencionó antes, están presentes en las comunidades indígenas, afro, campesinos, entre otros. El apartado finaliza develando la encrucijada en la que se encuentra la universidad ya que “está siendo interpelada por preguntas complejas para las que hasta el momento sólo ha producido respuestas simples” (De Sousa, 2017,p.290). En este apartado expone las 12 preguntas y las describe.

En síntesis, este libro permite comprender a grandes rasgos las disertaciones teóricas que argumentan el origen de la propuesta de la ecología de saberes.

El libro más reciente de De Sousa (2019) titulado *El fin del imperio Cognitivo*. La afirmación de las epistemologías del sur pretende ser una luz al final del túnel para que, quienes luchan constantemente contra las diversas formas de dominación, encuentren caminos y rutas de transformación adecuadas. En palabras de De Sousa (2019), el libro:

Está dividido en tres partes. La parte I describe las bases de las epistemologías del Sur. La parte II trata de las cuestiones metodológicas que se derivan de la búsqueda efectuada en consonancia con las epistemologías del Sur. La parte III se centra en los desafíos pedagógicos planteados por las epistemologías del Sur (p.15).

Es un libro fundamental para esta investigación porque conceptualiza el término de epistemologías del Sur y las “refiere a la validación de conocimientos basados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que han sido sistemáticamente víctimas de la injusticia, la opresión y destrucción causadas por el capitalismo, colonialismo y el patriarcado” (De Sousa, 2019, p.21); al respecto de las ecologías de saberes el autor afirma que “la ecología de saberes debe complementarse con la traducción intercultural e interpolítica” (De Sousa, 2019, p.63), aspecto este que requiere revisión pues hasta este momento de la investigación no se había identificado, pero es un aspecto que abre posibilidades para futuras reflexiones académicas.

Asimismo, este libro explica lo referido a las epistemologías posabisales, metodologías posabisales y pedagogías posabisales, fundamentales para pensar y proponer metodológicamente el abordaje de la radio desde la perspectiva de ecología de saberes en la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana.

En síntesis, son dos libros primordiales por su carácter teórico y metodológico para comprender y, así, proponer alternativas de transformación de las prácticas pedagógicas al interior de la Licenciatura.

Por otro lado, la tesis doctoral de Castaño (2017) titulada “Ciudadanías imposibles, autoconstrucciones reales. Praxis de investigación-acción socio –educativa y ecología de saberes” que insiste en la necesidad de transformar las prácticas educativas, las cuales se han caracterizado por ser coloniales y estar en función del desarrollismo capitalista que borra e invisibiliza los saberes otros. Para lograr dicho objetivo propone articular investigación – acción socioeducativa y la ecología de saberes con el fin de formar nuevas ciudadanías.

Con respecto a la ecología de saberes, Castaño (2017) considera que:

Es urgente empezar un diálogo entre las diferentes disciplinas y saberes, de la misma forma que procesos de aprendizaje – enseñanza e investigación – acción desde los diferentes sures, periferias y subalternidades, con el fin de desarrollar una ecología de saberes en la que podamos autoconstruirnos como presente y futuro otro” (p.64).

En síntesis, plantea, a partir del entrecruzamiento entre un conocimiento (voz) dominante de un saber (voz) otro o subordinado, una tercera forma de hibridar, una tercera cultura (Castaño, 2017, p.84).

De acuerdo al autor, esta tesis es cualitativa sin desconocer que el diseño investigativo incluye datos cuantitativos, se centra en el estudio etnográfico de un grupo de aula. Castaño (2017) concluye que “mediante de devoluciones, talleres y diálogo abierto y creativo” logrando “desestabilizar, virar resultados, concepciones y conocimientos asentados en la lógica dominante (...) posibilitar, crear procesos de subjetivación que ayuden a construir *ethos* sensibles hacia lo común y a entender la multidimensionalidad de la diversidad cognitiva, cultural, ideológica y

moral del demos” (Castaño, 2017, p.285). Es decir que, mediante una perspectiva de ecología de saberes se contribuye a formar otras ciudadanías, otras culturas.

Otro trabajo para tener en cuenta es el de Rodríguez (2017), quien realizó la sistematización del proyecto raíces adelantado entre el año 2011 y 2014 con un grupo de estudiantes del colegio público en el municipio de Sesquilé - Cundinamarca en Colombia. Esta sistematización cimentada en los conceptos de “consentir, sentipensar y corazonar como fundamentos de una perspectiva decolonial desde el pensamiento andino (Rodríguez, 2017).

Es de resaltar que el proyecto raíces nace a partir de la necesidad de reconocer desde la educación convencional y el tipo de escuela que la sustenta, que existe una ecología de saberes constituida por formas Otras de pensamiento, lugares Otros, desde donde se construye el conocimiento y fuentes Otras de información que han sido invisibilizadas pero que hacen parte fundamental de nuestra historia individual y colectiva ya que han permanecido ocultas, encubiertas desde los procesos de colonización europeas y, sin embargo, hoy perviven en nuestras voces y prácticas de vida, así como en el territorio (pp.95-96).

A partir de lo anterior, se puede inferir que la sistematizada por Rodríguez (2017) tenía como principio “visibilizar los saberes otros que circulan alrededor de la escuela” y en este punto coincide con la presente investigación, pues tiene como propósito incluir en la escuela – universidad los saberes otros, especialmente, en la enseñanza y aprendizaje de la radio y las estrategias de enseñanza y aprendizaje presenta en diversas colectividades o comunidades.

Igualmente, Rodríguez (2017) afirma que,

La ecología de saberes se presenta, como alternativa a la monoculturalidad del saber y del rigor y lo que no está legitimado o reconocido por este criterio, es pronunciado como inexistente en forma de ignorancia. Por lo anterior, y al igual que en esta investigación, se coincide en que “no hay ignorancia ni saber en general; la ignorancia lo es de un tipo de saber y, por tanto, todo

saber, según sus límites, supone una forma de ignorancia, olvido o desaprendizaje de otro (p.104).

A manera de conclusión, la autora afirma que la sistematización hace parte de las “perspectivas metodológicas en el orden de lo cualitativo, que permite apreciar y reconocer un sinnúmero de conocimientos colectivos, tejidos en distintos territorios y tiempos” (Rodríguez, 2017, p.107).

Asimismo, para la profesora, la sistematización es “una posibilidad de desviarnos del modelo de desarrollo impuesto, puesto que conforma un procedimiento para validar los saberes producidos desde comunidades de base, organizándolos y dotando de sentido sus experiencias para negociar, desde allí, el conocimiento teórico (Rodríguez, 2017, p.107).

La profesora afirma que categorías emergentes como pensamiento ancestral contribuye a la comprensión y a la construcción del concepto de ecología de saberes.

Por otro lado, la investigación de Esméria (2010) recoge la experiencia del proyecto “extensionistas universitarios de 3º y 4º año del Curso de Pedagogía de la Universidad Estatal de Ponta Grossa, que se inscribieron en un Proyecto denominado Alfabetización Solidaria” (p.69). En esta se relata la experiencia que tuvieron los universitarios al acompañar las actividades realizadas en el proceso como alfabetizadores de adultos.

El proyecto lo ejecutaron en dos etapas: la primera se centró en la formación de formadores, en esta los coordinadores realizaron talleres de teoría y práctica acerca de la alfabetización de adultos, a partir de los postulados teóricos de Pablo Freire. La segunda etapa, la denominaron ecología de saberes, los estudiantes se trasladaron a cuatro municipios del Estado de Bahía para adelantar las actividades junto a los alfabetizadores de adultos locales.

En palabras de Esméria “esa acción permitió la promoción del dialogo entre el saber que producen las universidades y otros saberes promovidos desde diferentes culturas y diferentes experiencias de los participantes del proyecto” (Esméria, 2010, p.69). Al igual que esta indagación, la investigación de la profesora Esméria surge desde la perspectiva de la ecología de saberes y tienen como propósito articular el saber que circula en la universidad con el que se produce y circula en las diferentes culturas.

En resumen, los libros, artículos y tesis aquí presentados dan cuenta de la pertinencia de incorporar a las prácticas pedagógicas institucionalizadas los aportes de la ecología de saberes, pues se convierte en alternativa de resistencia ante el modelo de desarrollo impuesto, permite visibilizar los saberes producidos en las comunidades de base, favorece el diálogo entre los saberes producidos en la universidad con el de otros espacios geográficos y otras culturas.

2.2. La radio

En concordancia con el propósito de esta investigación surge la necesidad de indagar acerca de la radio en el contexto educativo y como medio de información alternativo y comunitario. Bajo esa perspectiva surge la necesidad de buscar antecedentes que aborden la categoría de radio escolar y comunitaria y conocer experiencias de radio en la escuela y en el campo comunitario, ya que su reconocimiento permite identificar sus posibilidades, sus debilidades y sus posibilidades prácticas al interior de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

Por lo anterior, seguidamente se reseñan los libros, artículos de investigación y las tesis que más se relacionan con la radio escolar y la radio comunitaria.

Con respecto a la radio escolar es importante resaltar el material diseñado por Alma Montoya, Inés Nadalich, Lucelly Villa y Gustavo Villamizar. El libro de Nadalich y Montoya (2007) denominado “Radio Escolar. Generadora de procesos comunicativos y pedagógicos” es un

“trabajo que hace un recorrido por el mundo de la comunicación” p. (7). Las autoras realizan una exposición teórica acerca de la comunicación, las tecnologías de punta, la educomunicación y la radio escolar. Es importante destacar que, a propósito del recorrido profesional de las autoras, este libro hace una aproximación histórica a la comunicación y problematiza el concepto de desarrollo y los fines de la educación, igualmente se aproxima a la historia de la radio en los procesos educomunicativos en Latinoamérica y especialmente en Colombia; durante este ejercicio intelectual se aproxima al concepto de radio escolar y exponen el papel que esta puede desempeñar en el aula de clase, la institución educativa, el barrio, la localidad, la comuna y la ciudad.

También, el libro presenta un capítulo donde describe el paso a paso de una propuesta de creación de una radio escolar. En este capítulo el lector encuentra la estructura y el ejemplo del proyecto radial, las etapas de la elaboración, la estructura de la formulación del proyecto, el cronograma, la evaluación, incluso, las autoras muestran la experiencia que han tenido en la creación de la red de radios escolares y muestran varias experiencias en la ciudad de Bogotá. Es de resaltar que este libro por el carácter histórico y didáctico acerca de la comunicación y la radio escolar es fundamental para nutrir la propuesta de abordaje de la radio en la Licenciatura.

Bajo la misma perspectiva de radio escolar se encuentra el libro “Radio Escolar. Onda juvenil para una comunicación participativa” de la profesora Alma Montoya y Lucelly Villa. El libro, en una perspectiva didáctica presenta una serie de talleres acerca de la historia y contexto de la radio, la radio, el estudio de audiencias, los guiones, los libretos, los géneros y formatos radiofónicos, la producción de radio, la cabina de radio. Además de ello, todo lo relacionado con la gestión, financiamiento y sostenibilidad de un proyecto radial hasta la radio digital, a propósito de las dinámicas tecnológicas actuales.

En cuanto a la perspectiva teórica acerca de la radio Montoya, y Villa (2017) afirman que:

Abordar el mundo de la radio es introducirnos en nuevos lenguajes, en nuevas formas de expresión, de interacción, de creatividad y de imaginación. Es descubrir cómo las nuevas narrativas musicales, sonoras y auditivas se pueden dibujar y manifestar nuevas formas de pensar y de relacionarse (p.33).

Adicionan que la radio hace referencia a la combinación artística y estética de las diferentes narrativas auditivas como: las palabras, la música, el silencio y los efectos de sonido. Afirman que la audiencia son los “públicos para quienes se dirige un medio de información, en este caso la comunidad educativa” (Montoya, y Villa, 2017, p.47). Y que más allá de audiencia es necesario comprender los radioescuchas como interlocutores. En resumen, lo anterior son aspectos teóricos pertinentes para esta investigación, pues se busca trascender el concepto de y de audiencias. Igualmente, en cada capítulo del libro se encuentran talleres básicos para realizar guiones y libretos, pertinentes para el abordaje de la radio en la Licenciatura.

En el mismo grado de importancia se encuentra el libro del profesor Gustavo Villamizar titulado “la radio en la escuela. Experiencias de radio y educación. De la escuela en la radio a la radio en la escuela”. Este texto da cuenta del resultado del trabajo adelantado por el profesor en torno a la incorporación de los medios de comunicación en las aulas, para el caso, la radio, en palabras del autor “realizamos algunas experiencias que resultaron muy interesantes, más por los interrogantes y preocupaciones que de ellas surgieron que por los logros específicos de la tentativa, los cuales, en honor a la verdad, no fueron pocos” (Villamizar, 2018, p.7).

En este libro el autor reflexiona el papel de la radio en el contexto de los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber, en la relación de la educación y en las nuevas tecnologías y en la sociedad del conocimiento. Es una discusión teórica que, para el fin de la presente investigación, permite comprender la radio dentro de un marco general de conocimiento. Asimismo, en los tres

últimos capítulos expone la relación que hay entre la escuela y la multimedialidad, la radio y la escuela y argumenta la pertinencia de incorporar la radio en el aula de clase, sin dejar de mencionar las fortalezas y debilidades a las que se expone.

La importancia de este libro es porque expone las debilidades que conlleva incorporar la radio en la escuela. En este libro se enuncian las debilidades referidas a “la fugacidad de su mensaje (mensaje fugaz), su condición de medio unisensorial (depende de un solo sentido), los breves lapsos de atención del oyente (ausencia de interlocutor y mensaje en una sola dirección) y la limitación de la información, entre otras” (Villamizar, 2018, p.172). Bajo esta lógica, también el autor enuncia una serie de apuntes acerca del aprovechamiento de las fortalezas y la manera de sortear las debilidades. Igualmente, desde una apuesta metodológica el profesor describe brevemente las fases de preproducción, producción y posproducción; presenta ejemplos de géneros y formatos y de guiones y libretos.

Dentro de los hallazgos también se encuentra el artículo de reflexión de Moreno (1992) que, a pesar de su antigüedad, tiene aportes acerca del nivel tecnológico y didáctico de la radio escolar, a tal punto que es necesario revisarlo y tenerlo en cuenta hoy. En este artículo el autor hace una aproximación a la radio escolar y, más allá, plantea alternativas metodológicas, argumenta la necesidad, pertinencia y urgencia de implementar la radio escolar, el profesor Moreno a firma que la radio “es uno de los medios tecnológicos más accesibles sin grandes recursos al medio escolar, a la vez brinda un repertorio didáctico enormemente rico y flexible” (Moreno, 1992, p.57). Dentro de sus contribuciones es importante destacar la afirmación que la radio es, ya que considera que es “magia y magia tiene mucho que ver con imaginación. De esta forma obtenemos la imaginación, que es casi, imagen en acción. Y esto es lo que hace la radio, poner en marcha la imaginación (Moreno, 1992, p.57).

El autor, además de lo ya mencionado, propone tres enfoques desde los cuales trabajar la radio escolar: como instrumento y recurso, medio de expresión y comunicación y análisis crítico de la información. El autor durante el desarrollo del artículo profundiza en las implicaciones técnicas y pedagógicas de cada enfoque, con ello redonda en la pertinencia de incorporar la radio en la escuela. En cuanto a lo pedagógico desde la radio se abordan aspectos relacionados con la “expresión oral y escrita, mejorar los hábitos de escucha y participación” (Moreno, 1992, p.64), y en lo técnico al “lenguaje radiofónico: palabra, música, sonido y silencio” (Moreno, 1992, p.64).

También se encuentra la tesis de maestría de Santos (2018), quien por medio de la radio buscó fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes del grado noveno del colegio oficial de la inspección el Unilla en el municipio el Retorno – Guaviare. Es una investigación cualitativa con enfoque metodológico de investigación - acción, en ésta la investigadora logró evidenciar que mediante la emisora escolar los estudiantes fortalecieron “sus habilidades comunicativas, (...) relaciones sociales, seguridad al hablar, mejorar su autoestima, autodominio y participación” (Santos, 2018, p.64). Asimismo, mediante la investigación la autora pudo evidenciar “la emisora escolar como dispositivo educomunicativo permitió generar un ambiente de aprendizaje innovador para desarrollar habilidades comunicativas de los estudiantes” (Santos, 2018, p.64).

Teóricamente la profesora Santos afirma que la emisora escolar “representa un espacio de interacción que facilita el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, es decir, capacidades que tiene el ser humano para adquirir y manejar nuevos conocimientos y destrezas (Santos, 2018, p.26). A la vez considera que la comunicación es “un proceso inherente al ser humano, natural desde el nacimiento e importante para el desarrollo de procesos de aprendizaje”

(Santos, 2018, p.28), concepciones éstas que permiten evidenciar el papel de la emisora escolar como mediadora para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Esta investigación, resalta el papel de la emisora escolar y pone en evidencia la diversidad de habilidades que se fortalecen mediante la producción de radio.

A la vez, se encuentra el trabajo de investigación de Andrelo (2013) denominado “O potencial educativo da linguagem radiofônica”. Este trabajo es de corte investigativo multidisciplinar, metodológicamente el autor selecciona un *corpus* de emisoras educativas, que para el autor, se distancia de las emisoras comerciales pues tiene intereses educativos más no mercantilistas ni publicitarios, además aborda las categorías de radio, emisoras educativas y dialogismo; tiene como finalidad comprender el potencial dialógico de la emisora educativa.

En cuanto a lo conceptual concibe el lenguaje como a mediação entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (ORLANDI, 2000: 15)” (Andrelo, 2013, p.181). Es un concepto que se refiere a la relación entre el pensamiento del ser humano y la realidad, concepto minimizado en comparación con el que se incorpora en esta investigación, porque el lenguaje traspasa la relación pensamiento y realidad y se refiere, también, a procesos y aspectos que tienen que ver con los productos creados culturalmente (el teatro, la radio, el cine). Asimismo, la autora desarrolla en concepto de análisis del discurso y la radio educativa, esta última por “, definição, não pode ter fins lucrativos e normalmente está associada a universidades e fundações, as condições socioeconômicas são diferentes das emissoras comerciais (Andrelo, 2013, p.183).

Dentro de las conclusiones a las que llegó la autora es de destacar que el “lenguaje radiofónico tiene potencial educativo, que permite la interacción con la audiencia” (Andrelo,

2013, p.117). Sin embargo, encuentra que la radio educativa tiene la tarea de buscar estrategias para incrementar la interacción con la audiencia, dado que “considerando a diversidade de perfis das emissoras educativas brasileiras, defende-se que elas têm um papel diferenciado das rádios comerciais (...) deve criar mecanismos para dar voz à audiência, ao invés de veicular uma programação meramente unilateral (Andrelo, 2013, p.192).

Con respecto a la radio comunitaria se encontró la tesis de Ramírez (2017) titulada “La radio comunitaria como herramienta para la formación de cultura política en la escuela”. Esta investigación se realizó en el municipio de San Bernardo – Cundinamarca con integrantes de la emisora comunitaria Gracia y Paz y estudiantes y docentes de la IED San Bernardo. La investigación se desarrolló en una perspectiva de enfoque mixto en el que le dieron prioridad a lo descriptivo – cualitativo, con metodología de la investigación – acción. El propósito de ésta era vincular la emisora comunitaria con las prácticas de aula y desde allí fortalecer la participación de los estudiantes y generar en ellos una lectura crítica de los fenómenos políticos del entorno municipal, regional, nacional e internacional.

Dentro de las conclusiones más significativos y que se relacionan con esta investigación se encuentra que “la emisora comunitaria si podría apoyar la formación de Cultura Política en los estudiantes y en ese orden de acción configurarse como una alternativa eficiente de participación para los jóvenes del municipio, en su camino de empoderarse e identificarse con una realidad municipal, regional y nacional” (Ramírez, 2017, p.87).

En esta se plantea la importancia de la emisora en la escuela y concibe la radio comunitaria como una estrategia para la función social.

También se hallaron tres artículos que muestran los resultados de investigación realizadas en torno a la radio y medios comunitarios. El primer lugar, el artículo de Mauro Cerbino y

Francesca Belotti denominado “Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador”. En este, los autores dan cuenta de dos investigaciones de tipo cualitativo realizadas en Ecuador y Argentina, donde los autores indagan acerca de la articulación entre comunidades-medios. En palabras de los autores los “resultados permiten avizorar que los medios populares, alternativos y comunitarios son espacios fundamentales para la democratización de la comunicación y para la construcción de una ciudadanía comunicativa” (Cervino y Belotti, 2016, p. 49). En las conclusiones los autores afirman que existen diferencias significativas “entre los medios comunitarios y los medios comerciales y públicos en términos de concepción y organización interna de cara a su función” (Cervino y Belotti, 2016, p.54).

En segundo lugar, el artículo resultado de investigación de Aldana, Rodríguez y Rocha (2013) titulado “La gestión de los conflictos en la radio comunitaria un estudio de caso en Sibaté”, este muestra parte de los resultados de la investigación denominada “La participación ciudadana en la radio comunitaria en Cundinamarca”. En este, los autores “analizan el papel de la radio comunitaria en los procesos de participación ciudadana y gestión de conflictos” (Aldana, Rodríguez y Rocha, 2013, p.34).

Este artículo da cuenta de un estudio de caso adelantado en el municipio de Sibaté (Cundinamarca), pues por medio de la emisora Sibastereo 88.3 se buscó la apropiación y gestión del conflicto en el territorio a propósito del problema de la minería. Es de destacar que durante la ejecución de la investigación se generó “la necesidad de informar sobre la temática de explotación minera de manera profunda y organizada, propició la salida del estudio de grabación para intercambiar conocimientos con los demás habitantes del municipio (...) para así compartir

experiencias, posturas y lógicas de vida desde la visión de los funcionarios públicos, los mineros y la población en general (Aldana, Rodríguez y Rocha, 2013, p.45).

En último lugar, un artículo científico muy importante para esta investigación es el de Martínez y Ortega (2018) titulado “Percepciones y participación en emisoras de radio comunitaria en Nariño-Colombia”, esta se interesa por “observar cómo los ciudadanos se han propiciado o no de la producción, difusión y gestión radiofónica” (Martínez y Ortega, 2018, p.8). Esta da cuenta del potencial de la emisora en las dinámicas socioculturales, sin embargo, infieren “que existe una deficiente capacidad reflexiva y crítica en las audiencias, esto debido a que la mayoría de emisoras han adoptado el modelo organizativo y de producción de la radio comercial” (Martínez y Ortega, 2018, p.81).

Dentro de los hallazgos más relevantes los autores encontraron que los directores de las emisoras no han agenciado un proceso de participación de las comunidades. Por lo anterior los autores concluyen que “estos factores han afectado la construcción de relaciones democráticas entre las audiencias y las emisoras comunitarias, y en especial, las posibilidades de participación de los ciudadanos como interlocutores válidos en un proyecto comunicativo” (Martínez y Ortega, 2018, p.81). En consecuencia, estos hallazgos son pertinentes para esta investigación, porque muestra como la radio comunitaria por dinámicas institucionales o de quienes las dirigen no cumplen con su función.

En resumen, este estado del arte permite comprender la procedencia del concepto de ecología de saberes y su respectiva ruta metodológica, adicional a ello se reconoce, a partir de resultados de trabajos de tesis, el proceder metodológico necesario para realizar un proceso educativo en perspectiva de ecología de saberes. También, se identificó material pedagógico desde el cual se puede comprender la pertinencia de abordar la radio en el aula de clase, además de talleres y

ejemplos para la creación de material radiofónico. Asimismo, este estado del arte permite discriminar entre radio escolar, comunitaria y comercial y explica las características y los intereses que tiene cada una. Además, los resultados de la investigación de Martínez y Ortega permiten identificar las características de una emisora comunitaria, dado que a partir de dicha investigación lograron determinar que existen emisoras que se hacen llamar comunitarias, pero no lo son.

3. Punto de partida a la ecología de saberes. Comprensión del concepto de ecología de saberes y radio

Teniendo como objetivo de investigación plantear los retos que tiene la Licenciatura al aplicar la ecología de saberes para abordar la radio es necesario profundizar en las siguientes categorías: epistemología del sur, ecología de saberes y radio. El abordaje de cada una delimita y ubica epistemológicamente la investigación, además que da cuenta del alcance de la misma. A continuación, se presenta cada una de las categorías.

3.1 En búsqueda de alternativas para construir conocimiento. Epistemologías del sur

Iniciar la formación postgradual en la maestría en Comunicación-Educación en la Cultura de UNIMINUTO incide en el estudiante en la forma como tradicionalmente ha visto el mundo, a tal punto que puede llegar a comprender que “la competición económica caracterizada por el crecimiento irracional de las sociedades industriales ha puesto de manifiesto la insostenibilidad del sistema de producción capitalista para las futuras generaciones”(Collado, 2016, p.138), también le permite comprender que es hora de buscar estrategias teóricas y prácticas que le facilite a los sujetos pensar y actuar de otros modos.

Le hace pensar al estudiante en lo urgente que es reconocer los saberes que han construido históricamente las comunidades caracterizadas por tener estilos de vida sostenibles, respetuosas de los recursos naturales y por luchar constantemente en la defensa de los derechos de los más vulnerables, la soberanía alimentaria, entre otros, es decir, les permite reconocer los saberes de las comunidades que luchan por la sostenibilidad de las futuras generaciones. También, lo hace comprender el papel de la comunicación y la educación como instrumento que a través de la historia han legitimado ideologías hegemónicas y han mantenido el *statu quo*, asimismo, como

estudiante lo ayuda a reconocer el papel de la comunicación y educación en la construcción de otras formas de ver, verse, ver lo otro, en síntesis, lo ayuda a construirse en otras formas de vida.

En coherencia, pensar la transformación del plan de estudios de la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO demanda revisar con detenimiento la perspectiva teórica y práctica que lo sustenta, porque transformar exige cambiar de paradigma, intentar hacer de otro modo, construir con otros y con otros lentes; transformar requiere desaprender, aprender y buscar que otros desaprendan y aprendan; transformar requiere construir-se colectivamente, a partir del diálogo, el reconocimiento del otro y lo otro como sujeto vivo y con derechos. Transformar requiere de transformaciones en la forma de concebir al mundo, al sujeto y al conocimiento.

Por lo anterior, es que la epistemología del sur enunciada por Boaventura de Sousa Santos, se convierte en un paradigma alternativo para alcanzar el objetivo de esta investigación, pues cuestiona la promesa de progreso hecha en lógica capitalista y eurocéntrica y propone alternativas a la sostenibilidad del planeta y a garantizar la supervivencia de futuras generaciones, es decir que promete ser un paradigma que aporta a la transformación de las formas de ver, conocer y actuar en el planeta. La epistemología del sur es un paradigma que “cuestiona la dominación epistemológica occidental que eliminó y descontextualizó, durante siglos, el saber de los pueblos y de las naciones colonizadas” (Collado, 2016, p.141). A hoy son necesarios para curar las heridas que ha dejado el capitalismo voraz que históricamente ha colonizado gran parte de las culturas.

Igualmente, la epistemología del sur “se caracteriza por albergar un diálogo horizontal con los conocimientos de los subalternos colonizados e invisibilizados a propósito de los intereses mercantilistas del saber y del ser” (Collado, 2016, p.141). Por lo anterior, la epistemología del

sur plantea, a propósito de la ecología de saberes, una nueva forma de ver el mundo, el conocimiento y una nueva forma de relación con estos, convirtiéndose así en una alternativa epistemológica con elementos fundamentales para transformar el plan de estudios de la licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana.

En esta investigación dada la urgencia de implementar prácticas pedagógicas innovadoras y transformadoras el concepto de epistemología del sur es tomado de Santos (2011) quien afirma que esto es,

El reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (p. 35).

Lo anterior, en línea con el objetivo de esta investigación contribuye a construir conocimientos, habilidades y cosmovisiones otras de los estudiantes de la licenciatura, a partir del reconocimiento y validación de los conocimientos occidentalizados que circular en los salones de clase y de los saberes otros que son propios de las diferentes comunidades que habitan Latinoamérica y que históricamente han sido invisibilizados (indígenas, afros, campesinos, entre otros)

En resumen, la epistemología del sur como paradigma propone articular los conocimientos que circulan en la universidad desde la mirada eurocéntrica y los saberes otros que han construido indígenas, afros, campesinos durante las luchas que han librado y que a propósito han sido invisibilizados. Ello con el fin de contribuir a la transformación de la licenciatura y el perfil

del graduado de Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO S.P, quienes se convertirán en formadores de las nuevas ciudadanías.

3.2 De epistemologías del sur a ecología de saberes

En línea con los aportes que hizo Boaventura de Sousa al plantear un paradigma alternativo en contra de la “conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno” (Lander, 2000, p.12). Propone, también, como categoría relevante la ecología de saberes. Perspectiva que se convierte en “uno de los factores clave para promover una reforma emancipadora de la universidad que la convierta en un agente de lucha contra hegemónica contra la injusticia cognitiva” (Aguiló, 2009, p.20) que ha imperado históricamente en la universidad.

Incorporar la ecología de saberes como base teórica desde la epistemología del sur, contribuye a transformar la licenciatura porque rompe con el paradigma tradicional y busca según Antonio Aguiló (2009),

La eliminación de las jerarquías abstractas, del principio beligerante de autoridad única de la ciencia y asentar las bases para unas relaciones en condiciones de igualdad, transformando el conocimiento que las universidades producen en un nuevo sentido común epistémico portador de esquemas mentales basados en la solidaridad: no sólo hay una pluralidad infinita de saberes, sino que éstos son tan legítimos y válidos como el conocimiento científico. Así, la complementariedad recíproca entre saberes abre la posibilidad de construir espacios de interconocimiento e interreconocimiento que atenderían, entre otras cuestiones, al modo en que las políticas epistémicas producen, ordenan y clasifican la realidad poniendo en evidencia la relación entre conocimiento y poder (p.21).

De esta manera, se estaría poniendo en evidencia aquello que los teóricos de los estudios poscoloniales llaman “la colonialidad del saber” (Lander, 1993); las formas de “dominación neocolonial a los que el conocimiento norte céntrico somete a los modos de producción intelectual de sujetos inferiorizados” (Aguiló, 2009, p.20).

Pero que en el contexto de esta investigación, son saberes necesarios para comprender la realidad a partir de saberes y cosmovisiones otras y que se constituyen en estrategias para constituir otras formas de vida y otras formas de actuar en ella. En este sentido, la ecología de saberes destaca la “importancia de gestionar el conocimiento de forma multi-, pluri-, inter-, y transdisciplinar para crear diálogos inter-epistemológicos que originen futuros distintos” (Collado, 2017, p. 54) y que respondan a la urgencia de salvaguardar la vida humana, la del planeta y de visibilizar las múltiples culturas y saberes que han sido ocultados e invisibilizados por los procesos de colonización y que tienen mucho que enseñar.

En línea con el propósito de la ecología de saberes, Collado (2017) afirma que “es urgente transformar el comportamiento depredador que el ser humano ejerce sobre la Pachamama para caminar hacia el Buen Vivir” (Collado, 2017, p.41) y así contrarrestar el “paradigma de insostenibilidad planetaria que la globalización capitalista ha impuesto” (Collado, 2017, p. 53) y que ha orientado todas las acciones a la explotación, a la acumulación y a la ganancia.

Igualmente, la ecología de saberes es una “epistemología desestabilizadora hasta el punto de que se compromete en una crítica radical de las políticas de lo posible sin rendirse a una política de lo posible (...) la ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo constitutiva de ellos, esto es una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar con dinamen (desviación, viraje creativo inexplicable) (Santos y Meneses, 2014, p.50), propicia y adecuada para formar

los licenciados que a futuro van a estar, desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua castellana, creando nuevas y diversas ciudadanías.

Por lo anterior, en esta investigación la ecología de saberes se concibe según De Sousa (2007) como:

Una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad (p.67).

Situación que exige a la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, metafóricamente, abrir las puertas a nuevos saberes, a los saberes de la vida, a los saberes que han construido las comunidades durante siglos, a conocimientos que, quizá por las condiciones socioeconómicas, sean más cercanos a los estudiantes y a sus nuevas formas de percibir el mundo.

En síntesis, proponer la ecología de saberes como apuesta epistemológica del plan de estudios de la licenciatura, contribuye a construir otros y de otra manera los conocimientos, según De Sousa (2007) a partir del

Conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo (...) que sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (p.68).

Uno que va en contra de la forma tradicional como se ha construido el conocimiento y que ha mantenido y fortalecido una “violencia epistémica” (Castro, 2000) pues el conocimiento también ejerce violencia.

Es hora de reconocer que actualmente en Latinoamérica existen comunidades étnicas, colectividades, organizaciones populares, entre otros, con conocimientos y saberes teóricos y prácticos en torno a la producción de radio, a propósito, de su ausencia en el programa de Humanidades y Lengua Castellana.

3.3 Radio comunitaria, otra forma de crear radio

Cada día se actualiza más y más la afirmación del maestro Fernando Vásquez cuando dice que “hablar de radio hoy, cuando la imagen y la letra parecen entronizadas para siempre no deja de ser un acto irreverente” (Vásquez, 1998, p.2), así es, sin embargo, es alto el número de radios privadas, públicas, comunitarias, entre otras, que existen a nivel nacional e internacional. Hoy es alto el auge de radios comunitarias y escolares en América Latina, por ejemplo, escuelas radiofónicas en Colombia, radios educativas en República Dominicana, mineras en Bolivia, libres en Brasil, comunitarias en Argentina, participantes y revolucionarias en Salvador, populares en Ecuador, indígenas en México... comunales aquí ... ciudadanas allá (Nadalich y Montoya, 2007, p.133). Es decir, que pese a la hegemonía de la imagen y de textos los escritos hoy la radio es también un medio potente que permite prácticas comunitarias, participativas, autónomas y estrategia de trabajo colaborativos al interior de las comunidades y de las instituciones educativas.

A partir de este contexto, a continuación se aborda el concepto de radio y se plantea como recurso tecnológico irreverente que, a propósito de la popularización de la radio comercial al servicio del poder y la hegemonía, en manos de los futuros licenciados de Humanidades y Lengua Castellana es una herramienta potente y fundamental en y durante los procesos pedagógicos innovadores y de transformación social que adelanten encada uno de los lugares de

desempeño laboral que se encuentren, pues “desde el punto de vista histórico la radio fue el primer medio con “vocación pedagógica” (Martín-Barbero, 1996, p.13).

En ese sentido, es importante afirmar que la radio como innovación tecnológica y medio de información masivo también se “ha involucrado en los procesos sociales y educativos en el continente (...) por el fácil acceso para todos los estratos sociales, especialmente los más marginados, distantes y de escasos recursos” (Nadalich y Montoya, 2007, p.13), convirtiéndose así en una herramienta primordial de divulgación de información y para visibilizar las diversas cosmovisiones que existen y el empoderamiento de las comunidades, en la manera de mantener informadas las comunidades acerca de las problemáticas que más los aqueja. En palabras de Márquez (1998) “a través de la radio grupos sociales cuya capacidad de agencia e incluso de existencia es negada en otros ámbitos de su vida social y cultural, pueden responder creativa y dinámicamente a la construcción o sostenimiento de su mundo” (p.89). Ese mundo que ha sido deslegitimado mediante los medios masivos hegemónicos de información y que han contribuido a perpetuar los ideales de la cultura dominante y colonizadora.

A partir de lo anterior, el concepto de radio que se enuncia en esta investigación va en la línea de lo que es la radio comunitaria porque “difiere significativamente tanto de las radios privadas y comerciales como de las radios públicas, culturales o gubernamentales” (Gasparello, 2012, p.137). Según Gasparello (2012) la radio comunitaria se caracteriza:

En primer lugar, cumplir una función social, teniendo como objetivo la transformación de la realidad (aunque local) en beneficio de la colectividad que participa de la radio misma, a través de programas informativos, educativos, culturales y de reflexión, en gran medida definidos por la misma comunidad. (...) y, en segundo lugar, (...) son participativas. Hay experiencias donde la comunidad organizada participa en todo el proceso, es propietaria de los equipos, administra, define la programación y la produce (p. 138).

De acuerdo a lo anterior y para efectos del abordaje de la radio en la licenciatura este concepto de radio comunitaria es pertinente por la forma diferente de hacer radio, por tener como objetivo el trabajo colaborativo, la participación colectiva, la transformación de la realidad y buscar el beneficio colectivo.

Es decir, el abordaje de la radio en la Licenciatura desde una perspectiva comunitaria exige la modificación de microcurrículos, creación de semilleros, crear una radio, ojalá, al interior del programa o por lo menos tener contacto directo con radios comunitarias o colectividades que hagan radio. Será bajo estas estrategias y junto con espacios de producción de radio que se llegue a producir material radial y a comprender las dinámicas comunitarias que se dan en torno a la creación de material y programas de radio comunitaria.

4. Metodología

El siguiente apartado da cuenta de la metodología que se utiliza durante el proceso de investigación. Explica la relación entre esta investigación y el campo de la comunicación – educación en la cultura, indispensable para entender el aporte que hace a la construcción conceptual y metodológica del campo; el posicionamiento epistemológico que argumenta el enfoque investigativo; y el procedimiento metodológico que da cuenta del paso a paso que se realiza.

4.1 Ideas iniciales a propósito del campo de Comunicación – Educación en la Cultura

Resolver la pregunta de investigación que se enuncia líneas arriba permite plantear los retos que tiene la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio, a partir lo conceptual y metodológico de la Ecología de Saberes. Ello, también, instala esta investigación en el campo de la Comunicación-Educación en la Cultura (en adelante campo C-E.C), porque ambas, esta investigación y el campo C-E.C, reclaman transformaciones en la forma de concebir y realizar prácticas educativas y de buscar alternativas pedagógicas que rompan “con los modelos tradicionales de educación” (Muñoz, 2016, p. 15). UNIMINUTO, especialmente la Licenciatura, está obligada a buscar diversas formas de comprender lo educativo, a transformar las prácticas pedagógicas de sus docentes y las de los futuros profesores, además requiere innovar en la manera de utilizar los recursos tecnológicos importantes hoy para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

También, esta investigación se inscribe en el campo C-E.C porque Muñoz (2016) reconoce: El potencial de los repertorios tecnológicos para la expansión de la subjetividad y el deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano, e incorporar las prácticas sociales que transforman la cultura en

escenarios posibles de acción común, donde producen y diseminan saberes y afectos mediante dichos dispositivos usados con creatividad política (p. 15).

Es decir, esta investigación se alinea con el campo de la C-E-C, porque reconoce que los repertorios tecnológicos, para este caso la radio, son un recurso valioso que, utilizado adecuadamente, permite fortalecer las competencias pedagógicas de los futuros Licenciados. Se infiere que, mediante el conocimiento, el diálogo y trabajo mancomunado entre la Licenciatura con colectivos y comunidades cercanas a la universidad y a la ciudad, expertas en la creación de material radiofónico se gesta una alternativa innovadora que permite fortalecer los procesos de formación de los futuros licenciados en el campo de la radio, además, se infiere que, mediante estrategias de aprendizaje conjunto con comunidades y colectivos, propio de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes, los futuros profesores de lengua castellana pueden acceder a saberes importantes para el uso de herramientas tecnológicas y para el aprendizaje de diversas formas de producir material radial. Además, la interacción dialógica, participativa de socializar y de compartir los saberes con los otros y otras permite comprender las diversas cosmovisiones.

A la vez, esta investigación se inscribe en el sub-campo de la educación o los saberes del mundo porque permite identificar la pertinencia de formar licenciados desde las experiencias vitales propias del mundo de la vida y de las comunidades y desde allí contribuir a la construcción de “mundos posibles donde la Buena Vida sea una realidad” (Muñoz, 2016, p. 19). Esta investigación, apunta, en términos del profesor Germán Muñoz (2016), a encontrar “métodos del lenguaje total, que desde las lógicas de la interpretación y la búsqueda del sentido intentaron reconfigurar una realidad atomizada, fragmentada, producto no solo del especialismo académico sino de las violencias de la realidad” (p.19).

En resumen, esta investigación se inscribe en el campo C-E-C porque propone formas de educar que rompen con los modelos tradicionales que se han instaurado en y desde la cultura capitalista, colonial y patriarcal y plantea, mediante las epistemologías del sur y la ecología de saberes, una apertura y articulación de saberes en torno a la producción de radio; se inscribe en C – E- C porque mediante la implementación y articulación entre la universidad y colectividades al margen de la escuela se visibilizan y comparten los saberes que existen en los espacios sociales y populares; porque reconoce los repertorios tecnológicos como instrumentos pertinentes para fortalecer las competencias de los estudiantes e instrumentos potentes para la transformación cultural; y porque con relación al sub-campo, esta investigación mediante los planteamientos que se hacen busca reconfigurar la realidad que ha estado, a propósito, atomizada y fragmentada, construida desde una perspectiva eurocéntrica.

4.2 Posicionamiento epistemológico

En coherencia con los avances de la ciencia y de los estudios humanos y sociales esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo dado que “el investigador reconoce que sus valores y creencias influyen y se convierte en parte del estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.12); además porque el diseño de la investigación es “flexible en cuanto admite la revisión y ajuste durante su desarrollo” (Bautista, 2011, p. 150). Es decir que, bajo esta perspectiva el investigador incide en las decisiones y en la lectura de la realidad, dado que es imposible despojarse de valores y creencias y, se reconoce que el diseño investigativo es una propuesta inicial que, de acuerdo a las dinámicas de la investigación, se realizan ajustes durante el desarrollo de cada fase si así lo amerita.

Por otro lado, esta investigación, al igual que el enfoque investigativo de la maestría, se inscribe en la perspectiva socio-crítica, dado que va “más allá de lograr la representación o

interpretación de un objeto de investigación, se pretende implementar acciones para transformar los contextos” (UNIMINUTO, 2016, p. 5). Para este caso, corresponde a la Licenciatura y en su efecto a sus estudiantes. Específicamente, se reconoce que dentro del pensamiento del sur se “encarnan formas de construcción de conocimiento emergentes y alternativas a las formas tradicionales de producción de conocimiento en Ciencias Sociales y Humanas” (UNIMINUTO, 2016, p.7).

En resumen, esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo porque el investigador reconoce la incidencia de sus valores y creencias en los resultados y porque el diseño de la investigación es flexible y se ajusta al desarrollo y a las dinámicas de cada una de las fases. Además, se inscribe dentro de la perspectiva socio-crítica porque se convierte en alternativa de resistencia que busca implementar acciones de transformación situada.

Seguidamente se presenta el procedimiento metodológico y se describen las fases implementadas para alcanzar el objetivo general.

4.3 Procedimiento metodológico

A propósito de la necesidad de explicitar visualmente el procedimiento metodológico y el proceso por el que transita esta investigación, a continuación, se encuentra la tabla No. 1 que contiene la pregunta problema, el objetivo general, las fases, los objetivos específicos, las técnicas de recolección de información y los instrumento de recolección de la información. Posterior a ella, se encuentra la conceptualización de cada una de las técnicas de recolección de información con el fin de develar la postura epistemológica y argumentar el porqué de la elección de dicha técnica.

Tabla 1. Resumen del posicionamiento metodológico

Pregunta problema	Objetivo general	Fase	Objetivo específico	Técnica de recolección de información	Instrumento de recolección de información
¿Cuáles son los retos que tiene la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio, a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes?	Plantear los retos que tiene la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio, a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes.	11	Caracterizar la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana con respecto a la perspectiva teórica que la fundamenta y la enseñanza y el aprendizaje de la radio	Análisis documental.	Formato de análisis documental – Bautista, N. (2011)
		22	Identificar lo conceptual y metodológico de la Ecología de Saberes aplicable a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana	Análisis documental.	Formato de análisis documental – Bautista, N. (2011)
		33	Explicitar la inclusión de la radio en la Licenciatura, a partir de lo conceptual y metodológico de la Ecología de Saberes	Diario de campo	Formato de diario de campo de FEDU – UNIMINUTO

Fuente: propia

La tabla 1 da cuenta de la elección que se hizo con respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de información en relación con la pregunta problema y los objetivos de investigación. Se diseñó una tabla por la posibilidad visual que ofrece y porque muestra con más claridad la trazabilidad que se da durante el desarrollo metodológico de la investigación. Seguidamente se conceptualiza cada una de las técnicas y los instrumentos utilizados.

En la perspectiva epistemológica y el enfoque de esta investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información son proyectadas desde la “etapa del diseño lo que permite una claridad en el momento de la ejecución del proceso investigativo, no obstante, hay que recordar que los diseños cualitativos permiten el ajuste del plan durante el proceso, con base en las nuevas necesidades de conocimiento que se van presentando” (Bautista, 2011, p.160).

Lo anterior, con el fin de contar que las fases de la investigación, las técnicas y los instrumentos se diseñaron desde el comienzo, pero estuvieron sujetos a los cambios, a propósito del enfoque cualitativo, que exige la investigación. A continuación, se describen las fases del proceso investigativo.

4.3.1 Fase 1.

Como se evidencia en la tabla No. 1, cada fase corresponde a un objetivo específico y a una técnica e instrumento de recolección de información. Durante la primera fase se hace un acercamiento a la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, se realiza la caracterización con respecto a la perspectiva teórica que la fundamenta y la enseñanza y el aprendizaje de la radio, para ello la técnica es el análisis documental, pues esta fase requiere la revisión de los documentos que orientan y sustentan el programa.

En el contexto de esta investigación el análisis documental se entiende como “el punto de entrada al dominio de investigación que se busca abordar. No es el mismo marco teórico o referencial que utilizamos en el proyecto de investigación” (Bautista, 2011, p. 161). Este análisis consiste “en indagar documentos fuentes de diversa naturaleza” (Bautista, 2011, p. 161), por ejemplo, escritos, audios, audiovisuales, entre otros, para el caso de este objetivo se revisa el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, el Documento Maestro de la Licenciatura y

las microcurrículos, material que contiene la esencia del programa y las rutas de su implementación.

Este análisis documental, en concordancia con lo propuesto por Sandoval (1997) citado en Bautista (2011), se realiza en cinco etapas. En la primera se revisan los documentos seleccionados; en la segunda se clasifican; en la tercera se seleccionan de acuerdo a su pertinencia; y en la cuarta se realiza la lectura en profundidad; y en la quinta se hace una lectura cruzada y comparativa. Para realizar esta revisión se diseña y se utiliza el formato No. 1 que permite resumir esquemáticamente las fases del análisis, hacer el análisis y adicionar los hallazgos relevantes en los documentos. Es de destacar que este formato se convierte en instrumento de recolección de información porque permite sistematizar, caracterizar y clasificar el material y los hallazgos.

En análisis documental se realiza mediante la selección cuidadosa del material más pertinente dentro de una lista de por lo menos 37 documentos de los cuales se eligen 34 (32 microcurrículos, 1 proyecto pedagógico de la Facultad de Educación y 1 documento Maestro de la licenciatura); se hace una lectura a profundidad de los textos seleccionados y se consigna los hallazgos dentro del formato No. 1, es decir los fragmentos y las ideas que van surgiendo durante y posterior a la lectura; se realiza la escritura de un resumen y, nuevamente, la selección de párrafos y citas que permitan revisar aspectos epistemológicos y metodológicos que permiten ver si existe o no la occidentalización del programa, la categoría de la ecología de saberes y de la radio y todo aquello que permita caracterizar la Licenciatura; asimismo, se revisan los microcurrículos de la Licenciatura.

Los 2 documentos revisados son el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación y el Documento Maestro, estos son la carta de navegación de la licenciatura, en este se consigna todo

lo que implica el proceso de formación de profesionales en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana. El Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación contiene todos los aspectos que orientan la forma de proceder epistemológica y metodológicamente al interior de la Facultad, dan cuenta de la historia, la misión, visión, referentes conceptuales y metodológicos, la investigación, plan de desarrollo, entre otros.

El Documento Maestro da cuenta de la reseña histórica, la misión, la visión, el perfil del aspirante, el perfil del graduado, los referentes epistemológicos de la licenciatura, por ejemplo, las definiciones conceptuales, las corrientes epistemológicas que permiten comprender que es lingüística, literatura y semiótica, además da cuenta de la investigación, entre otros. Son documentos que permiten comprender desde dónde se paran epistemológicamente y para dónde va la Facultad y la Licenciatura.

Con respecto a lo anterior, se revisaron 32 microcurrículos correspondientes a la formación disciplinar del licenciado. Estos se relacionan con las tres áreas de formación disciplinar y el área de prácticas pedagógicas de los estudiantes: 12 de lingüística, 7 de literatura, 8 semiótica y 5 de prácticas pedagógicas. Estos microcurrículos son la base y orientan la práctica pedagógica al interior de las clases, ellos son los que concretizan los propósitos del ministerio de educación, la universidad, la facultad y el programa y mediante su ejecución se hace realidad el perfil de los graduados. Dentro de estos se revisa el nombre del curso, la descripción, los objetivos, los contenidos y la bibliografía, ello permite identificar las posturas epistemológicas que orientan el espacio académico, la metodología y los referentes teóricos que se abordan.

Es resumen, durante la fase 1 se caracteriza la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana con respecto a la perspectiva teórica que la fundamenta y la enseñanza y el aprendizaje de la radio, para ello se utiliza el análisis documental como técnica de recolección de

información y el formato No. 1 y el diario de campo como herramienta de recolección de información. Se revisaron 34 documentos, el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, el Documento maestro y 32 microcurrículos con el objetivo de encontrar rastros de la occidentalización del programa, de la ecología de saberes y de la radio.

4.3.2 Fase 2.

La fase 2 tiene como objetivo identificar lo conceptual y metodológico de la Ecología de Saberes aplicable a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Esta fase en la lógica de la investigación tiene como propósito realizar una profundización en el aspecto conceptual y metodológico de la ecología de saberes, porque es una categoría que, al igual que la ecología de sistemas o comunicativa, se ha popularizado tanto a tal punto que pierden su sentido profundo. Ello es importante para el desarrollo de esta investigación y para plantear los retos que tienen el programa para incluir la radio porque, frente a la necesidad de incluir fundamentalmente este lenguaje, exige ahondar en el concepto y encontrar alternativas metodológicas que permita proponerle a la licenciatura rutas claras y pertinente para la inclusión de la radio.

Para desarrollar esta fase se utilizó el formato No. 1, es decir el que se utilizó para el análisis documental durante la fase 1. En este se consignaron todos los documentos encontrados, artículos científicos, tesis de grado, libros, capítulos de libro acerca de la ecología de saberes,

Se seleccionaron 23 textos de diferentes autores acerca de la ecología de saberes, son textos que van desde el 2006 hasta el 2018, posterior a ello se registraron en el formato No.1. Después de ello se inicia el proceso de lectura y a medida que se avanza en dicha lectura, se extraen los fragmentos, párrafos, frases, entre otros, que defina la ecología de saberes y de todo aquello que permitiera ir comprendiendo dicho concepto, asimismo todo aquello que implica su

comprensión, por ejemplo: concepto de colonización, colonialidad, epistemologías del sur, diversidad epistémica.

Posterior a la lectura de todos los textos se hace una revisión y análisis a los hallazgos consignados en el formato, se hace una categorización a partir de los párrafos, fragmentos temáticos y autores que se encuentran. Esto se lleva a un documento de work y se organizan los párrafos y las citas de acuerdo a los temas que trata, por ejemplo: los relacionados con colonialidad, epistemología del sur, diversidad epistemológica y ecología de saberes. Este material se revisa, se lee a profundidad con el fin de develar lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes y se organiza de tal manera que se convierte en la estructura del texto que responde al objetivo de la fase 2. Es decir, permite Identificar lo conceptual y metodológico de la Ecología de Saberes aplicable a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

Como instrumento de recolección de información se utilizó el formato 1 y el diario de campo (anexo 2). El formato de diario de campo fue diseñado en el año 2015 por un grupo de profesores de la Facultad de Educación de UNIMINUTO Sede Principal, del cual hacía parte este investigador; fue diseñado como instrumento de recolección de información y sistematización de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad. En el contexto de esta investigación es un instrumento que busca consolidar información, analizarla y guardar los anexos que sirven como soporte y evidencia de las conclusiones halladas, por ejemplo, documentos, encuestas, entre otros. Es de advertir que se modifica el encabezado del formato, porque se eliminan los ítems que indagaban por el nombre del estudiante, el curso y la institución en el que hacen la práctica, a tal punto que se redujo a tres ítems: fase, nombre de la actividad y fecha.

En síntesis, la fase 2 tiene como objetivo identificar lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes aplicable a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Para ello se realiza el análisis documental a 23 documentos que incluye libros, capítulos de libro, artículos científicos, entre otros, con el objetivo de identificar lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes que permita incluir la radio en la licenciatura. Como técnica de recolección de información se utiliza el análisis documental y como técnica de recolección de información el formato No. 1 y el diario de campo.

4.3.3 Fase 3.

La fase 3 tiene como objetivo explicitar la inclusión de la radio en la Licenciatura, esta se hace a partir de la caracterización de la Licenciatura realizada durante la fase 1 y de la identificación de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes aplicable al programa, realizado durante la fase 2. Es decir que los insumos para desarrollar esta fase son los resultados hallados en la fase 1 y 2.

Durante esta fase se realiza la revisión de los resultados obtenidos durante el análisis de al Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, al Documento Maestro y a los microcurrículos de la Licenciatura, además los resultados hallados durante el análisis documental a los 23 textos relacionados con la ecología de saberes. Adicionalmente, esta fase se ve influenciada por el investigador pues ha sido profesor y coordinador académico de la Licenciatura.

Metodológicamente, durante la fase se analizaron detenidamente los hallazgos en la fase 1 y 2, por ejemplo en la fase 1 se identifica que la licenciatura está occidentalizada porque el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación incluye conceptos como formación humana

integral y el fin de la educación superior desde documentos de la UNESCO y la OCDE en los microcurrículos 10 de 32 no contienen nada que haga referencia a la ecología de saberes o de epistemologías del sur y que no aparece la categoría de radio por ningún lado, en la fase 2 se encuentra que es urgente descolonizar, desoccidentalizar la universidad. A partir de estos hallazgos en la fase 3 se concluye que es necesario incluir al interior del Documento Maestro y los microcurrículos el concepto de epistemologías o por lo menos pluralizar la epistemología, adicional a ello incluir la radio.

Como herramienta de recolección de información se utiliza el diario de campo.

En síntesis, la fase 3 es el resultado de los hallazgos durante el desarrollo de la fase 1 y 2. De este análisis, en la fase 3, se plantean las posibles rutas para incluir la radio en la Licenciatura.

5. Resultados

En concordancia con la pregunta problema, los objetivos y las fases de la investigación, a continuación, se presentan los hallazgos. Antes, es necesario recordar que el objetivo de esta investigación es plantear los retos que tiene la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO para incluir la radio, a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes, con el fin de incidir en la formación de los futuros licenciados. El orden en que se van a presentar los hallazgos corresponde a cada una de las fases y cada fase corresponde al desarrollo de un objetivo específico.

Caracterizar la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana en el contexto de esta investigación requiere rastrear el concepto de ecología de saberes y la manera como se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la radio, esto implica revisar los documentos guía de la Licenciatura: el Proyecto Educativo Institucional del Sistema UNIMINUTO (en adelante PEIS), el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación (en adelante PPFE), el Documento Maestro de la Licenciatura (en adelante DM) y 32 microcurrículos de la licenciatura correspondientes a la formación disciplinar de los estudiantes. Inicialmente se hará referencia a los hallazgos acerca de la enseñanza y el aprendizaje la radio y, luego, a lo correspondiente a la ecología de saberes.

5.1 La radio en la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Durante la revisión a los documentos enunciados líneas arriba y explicitado en la metodología se puede afirmar que no se hallaron evidencias, de alguna manera, acerca de la inclusión de la radio al interior del plan de estudios de la Licenciatura. Luego de la revisión del Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, el Documento Maestro y los microcurrículos, no se hallaron indicios acerca de la radio en la facultad, ni en licenciatura, ni en los contenidos propuestos en los microcurrículos, ello permite inferir que durante el proceso de formación de

los licenciados la Licenciatura no forma para la interpretación ni la creación de material radiofónico, que efectivamente los graduados quedan con vacío al respecto y que este vacío incide en su desempeño laboral porque, entre otras cosas, deben estar preparados para dirigir la emisora escolar y a partir de esta incidir en sus clases e iniciar procesos de transformación social dentro de la comunidad educativa y sus comunidades.

Sin embargo, es de resaltar que durante el año 2019 como resultado del trabajo mancomunado (casi clandestino, dado que no se registró en el microcurrículo) entre el investigador y la profesora titular del espacio académico denominado electiva del componente profesional complementario Cine y Lenguaje se ha venido introduciendo la radio en la Licenciatura. Todos los semestres de manera arbitraria se planean y ejecutan tres sesiones con el fin de concientizar a los estudiantes acerca del potencial que tiene la radio y la necesidad de que se formen en este campo, pues será un conocimiento necesario para que dirijan la emisora escolar o para que acompañen y produzcan material para radios comunitarias. También, durante estas sesiones se hace una aproximación a aspectos teóricos de la radio, a la creación de libretos y programas radiales, incluso, en varias ocasiones los estudiantes han grabado material radial haciendo uso de los equipos del laboratorio de radio de UNIMINUTO.

Asimismo, durante el segundo semestre de 2019 dentro del semillero de investigación en semiótica (SIS), por sugerencia del investigador, se incluye la radio dentro de sus intereses investigativos. Ello trajo como consecuencia que durante los cineforos organizados e implementados (por ejemplo, el último era acerca de la muerte de líderes sociales) por el semillero se incluyera piezas radiales, por ejemplo, para el cineforo que tenía como objetivo visibilizar la situación de los líderes sociales se incluyó la reproducción de material radiofónico

acerca de los líderes sociales creado por el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (en adelante INDEPAZ).

En síntesis, a partir del análisis documental realizado al Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, el Documento Maestro y los microcurrículos de la Licenciatura se evidencia que no se incluye de ninguna manera dentro de su programa la enseñanza y el aprendizaje de la radio. Sin embargo, a propósito del interés que tiene el investigador de incluirlo en la Licenciatura, se ha acudido a estrategias (casi clandestinas) como trabajarlo en la electiva CPC y el cineforo.

5.2 La ecología de saberes en la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

La ecología de saberes dentro de esta investigación es una categoría central, pues persuade para que la institución universitaria descolonice, descapitalice y despatriarcalice las prácticas pedagógicas y se convierta en un espacio pluriversal donde se reconozca, legitime, valide y coexistan los saberes construidos social y culturalmente por las comunidades indígenas, afro y de movimientos como el LGTBI, entre otros.

En palabras del sociólogo De Sousa (2007), la ecología de saberes consiste en:

La promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad (p.67).

Y que, en línea con los intereses hegemónicos del capitalismo, el patriarcado y la colonización son saberes invisibilizados, desaprovechando e ignorando el potencial que tienen para cambiar las maneras de ver y habitar el mundo.

De acuerdo a lo anterior, el análisis documental se realizó con el objetivo de hallar lo que aquí se comprende como ecología de saberes o, por lo menos, citas textuales, perspectivas

teóricas o metodológicas que se asemejen. En primer lugar, se hace mención a lecturas que podrían dar cuenta de la perspectiva teórica en la que se pueda inferir una alineación colonial y en el segundo lugar los hallazgos en coherencia con la ecología de saberes.

En el Proyecto Educativo Institucional del Sistema no se encontraron referencias a la ecología de saberes ni aproximaciones a esta. Se encontró, por el contrario, que el documento está justificado o tiene como referente las apreciaciones u orientaciones de la UNESCO, por ejemplo, según PEIS (2013), el concepto de desarrollo humano integral,

Al que le apuesta UNIMINUTO recoge, además del pensamiento social de la Iglesia, los debates sobre el mismo en los años setenta, al igual que iniciativas como el índice de desarrollo humano de las Naciones Unidas y el concepto de Seguridad Humana desarrollado por la UNESCO (p.34).

O las orientaciones que hace la OCDE acerca del devenir de la educación superior, afirma PEIS (2013) que:

Tiene que estar al servicio de la vida y a la solución de los problemas sociales. Por decirlo en palabras de Coit Gilman¹², la tarea de la universidad debe ser: Reducir la miseria de los pobres, la ignorancia en la escuela, el fanatismo en el templo, el sufrimiento en el hospital, el fraude en los negocios y la locura en la política (Harkavy, 2006, p. 10). Instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- o la Comisión Europea reconocen que el papel de la universidad en el desarrollo de la sociedad va más allá de unos objetivos económicos concretos y presupone una reflexión sobre el ideal de humanidad y de sociedad que se quiere (p.38).

Ejemplos que permiten inferir el grado de relevancia que tienen estas apreciaciones en la manera de entender la formación humana integral y el devenir de la educación superior, pero que

no se puede obviar que tanto la UNESCO como la OCDE están creadas para agrupar países con condiciones favorables.

Dentro del Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación se encuentra que conceptos tan relevantes como epistemología o educación son tomados del griego y del latín, por ejemplo, desde el PPFEE “el término “*episteme*” significaba, para los griegos, ciencia, entendiendo por ciencia el saber o el conocimiento general” (PPFE, 2013, p. 27) y que el de educación “proviene del verbo latino *exducere* que se traduce por sacar o extraer, y es complementario del otro término latino *educare* (llenar, nutrir, alimentar). Y ahí aparecen ya elementos importantes para delimitar tanto la educación como el rol mismo del maestro”. (PPFE, 2013, p.32). El interrogante que surge es qué tan conveniente es para la formación de los futuros profesores comprender epistemología, educación y sobretodo el rol del maestro desde perspectivas griegas y latinas tan lejanas en el tiempo y la distancia y principalmente porque no se incluyen otras definiciones.

De la misma manera en los microcurrículos se encontró que 10 de los 32 no incluyen nada que haga referencia a ecología de saberes o algo parecido, por el contrario, las fuentes bibliográficas están inscritas en la tradición académica eurocéntrica; se encontró que 15 de los 32 tienen por lo menos en la bibliografía un autor Latinoamericano, por ejemplo, incluyen autores como: Catherine Walsh, Luis Alfonso Ramírez Peña, Miguel Ángel Huamán, Elisa Mujica, Carlos Juliao, Guillermo Bustamante, Boaventura De Sousa, Sergio Pitol, entre otros.

Se halló que 3 de los 32 microcurrículos incluyen en su descripción apreciaciones que permiten inferir la perspectiva eurocentrista que tiene, es el caso de “Perspectivas teóricas de las Ciencias del Lenguaje” en la descripción aparece que es un espacio académico adscrito al área de “Lengua, pensamiento y sociedad de la licenciatura y aborda las corrientes teóricas más

importantes de las ciencias del lenguaje (...) El curso se desarrollará en tres etapas, la primera de reconocimiento de las aproximaciones clásicas al problema del lenguaje”, no hay que hacer esfuerzos para entender que referirse a “las corrientes teóricas más importantes de las ciencias del lenguaje” y a las “aproximaciones clásicas al problema del lenguaje” se hace referencia a la perspectiva eurocéntrica.

También el microcurrículo “teoría y crítica literarias”, deja entre ver una línea eurocéntrica, pues es su descripción enuncia que el “propósito es hacer que los estudiantes comprendan los principios teóricos y críticos más importantes de los estudios literarios” ¿cuáles serán estos principios? Mientras el microcurrículo “tradición e innovación en la literatura española” tiene como propósito que el estudiante apropie:

Las grandes corrientes de la historia de la literatura española a partir de la lectura y el análisis de algunas de sus obras más significativas y más valoradas por los críticos. El trabajo con los textos literarios pone especial énfasis en la relación entre literatura, historia, cultura y lengua, convirtiéndose éstas en las categorías de análisis de los textos a lo largo del curso. Del mismo modo, se procura mostrar la relación de la literatura española con la literatura occidental europea, así como la influencia que la literatura española ejerce sobre las letras hispanoamericanas a partir de la conquista y colonización de América en cuanto a la transmisión de temas, géneros y estilos (Microcurrículo de Literatura Española)

Este microcurrículo tiene varias enunciaciones que pueden ser cuestionables, por ejemplo, que el estudiante apropie “las grandes corrientes de la historia de la literatura española” y que lea y analice “las obras más significativas y más valoradas por los críticos”. No obstante, durante la revisión de los documentos no se hallaron pistas que permitieran identificar aspectos relacionados directamente con la ecología de saberes, pero sí se encontraron enunciados y perspectivas teóricas que se instalan en ese campo. Se encontró que el documento maestro (DM)

de la Licenciatura se alinea con el plan estratégico de la Facultad de Educación que busca para el 2019 convertirse en,

Una escuela pertinente en pedagogías e innovaciones sociales en educación. Dicha meta también apunta a la formación de los futuros licenciados en tanto que les da la posibilidad de incursionar en diferentes pedagogías que van más allá de las que se desarrollan en la academia, para trascender a diferentes contextos sociales y culturales, incluyendo además la ruralidad y las culturas urbanas (p.14).

Lo anterior, deja entre ver una apuesta por hablar de “pedagogías e innovaciones”, ello es introducir una manera diferente de leer la realidad, de reconocer que no existe una sola pedagogía, sino de que existen otras. Es importante resaltar la aclaración que se hace cuando enuncia que la meta “apunta a la formación de los futuros licenciados en tanto que les da la posibilidad de incursionar en diferentes pedagogías que van más allá de las que se desarrollan en la academia”.

Asimismo, la fundamentación teórica de la Licenciatura en el área de la literatura también incluye una perspectiva que se relaciona con la ecología de saberes, afirmando que “es importante de igual modo pensar en la incidencia que los procesos de hibridación cultural (Bhabha, 1994) han generado en la literatura y en los estudios literarios”, puesto que en el marco de los estudios postcoloniales, el cruce de saberes ha contribuido a “generar una verdadera explosión de la llamada Literatura de Frontera, caracterizada no sólo por una mutación en las mentalidades de los sectores sociales y étnicos -desde los que se origina-, sino por profundos cambios en las mismas estructuras sociales, culturales y lingüísticas” (Hernando, 2004, p.114). De esta manera, se entiende el papel de la literatura en la construcción de la identidad y en los discursos que intervienen en la configuración de la idea de nación y de sociedad (DM, 2019, p.24).

Se comprende mediante este fragmento la relevancia que tienen en la Licenciatura los estudios postcoloniales para el abordaje de la literatura.

Además, se evidenció que 3 de los 32 microcurrículos también se relacionan con la ecología de saberes, pues uno se instala en el enfoque intercultural, otro propone, también, analizar la producción literaria de indígenas, mujeres y afros y el otro propone la lectura de obras no canónicas y analizarlas desde el pensamiento decolonial. Por ejemplo, el microcurrículo de “Imaginario social en la literatura universal” está diseñado desde un enfoque interculturalista, en el cual, se interpreta una serie de obras literarias provenientes de distintas culturas, aunque mantienen un diálogo constante entre sí o relaciones intertextuales dentro de las obras.

El microcurrículo de “identidad en la literatura latinoamericana” tiene como propósito que el estudiante reflexione en torno a las diferentes producciones literarias que se han producido en Latinoamérica desde la época de la conquista, siempre teniendo presente no solo las producciones o narraciones que se produjeron desde Europa (España), sino también las producciones de los grupos indígenas, mujeres y afrodescendientes para generar un diálogo entre los textos a la luz del contexto histórico de cada una de las épocas. A partir de allí, el estudiante debe reflexionar sobre la importancia que tienen las producciones literarias de Latinoamérica y la manera como aportan en los procesos de construcción de identidades. Por otra parte, se busca hacer un ejercicio donde se trabajen diferentes textos y escritores, no solamente los reconocidos por el canon, también las producciones que han sido invisibilizadas durante años como herencia de los procesos de conquista y pensamiento universalista. De esta forma, el estudiante tendrá una visión global de la literatura en Latinoamérica y no sólo quedar con una perspectiva universalista. De esta manera, se busca que valore mucho más lo producido desde su zona de

origen y así lo pueda trabajar en su práctica e investigación dentro del aula de clase (Microcurrículo de Literatura Latinoamericana).

Mientras que en los contenidos del microcurrículo de “manifestaciones literarias en el campo social” se encontraron dos sesiones dedicadas a cuestionar los estudios tradicionales de la literatura, por ejemplo, una sesión la denominaron “el canon frente a las literaturas otras” y la otra “los estudios culturales; pensamiento decolonial y literatura”. Sin lugar a dudas son perspectivas que se relacionan con la ecología de saberes, ya que están cuestionando los estudios de la literatura desde el canon e instalan el concepto de literaturas otras como categoría que reconoce que existen otras literaturas, hacen referencia a la literatura indígena y afro, entre otras.

En resumen, el análisis documental realizado en búsqueda de la ecología de saberes en la Licenciatura dejó entre ver una alineación en lógica eurocéntrica, por ejemplo, conceptos como formación humana integral y el devenir de la educación superior son tomados desde los lineamientos de la UNESCO y la OCDE y conceptos como epistemología y educación desde el griego y el latín. Además, un porcentaje muy alto de microcurrículos que se fundamentan en perspectivas y autores eurocéntricos.

No obstante, se encontraron microcurrículos que incluyen en sus bibliografías autores latinoamericanos, incluso estudiosos que se declaran en perspectiva decolonial. En este mismo sentido, aparecen microcurrículos, especialmente de literatura, que se posicionan claramente en lógica decolonial, otros dedican varias sesiones al abordaje de teorías que ponen en cuestión las teorías tradicionales.

5.3 En búsqueda de la ecología de saberes

Rastrear para identificar lo conceptual y metodológico de la Ecología de Saberes aplicable a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana exige hacer una revisión documental de

libros, capítulos de libro, artículos científicos, entre otros. Ello trajo como resultado saber que este concepto surge en relación con otros, por ejemplo: con el de colonialidad y epistemología del sur. Además, se relaciona con diversidad epistémica, universidad, investigación y validez del conocimiento. A continuación, se hace una aproximación a cada uno con el propósito de ir develando los principios epistemológicos de la orientan.

5.3.1 La colonialidad, punto de partida.

El concepto de colonialismo rememora un momento histórico de países latinoamericanos, africanos, entre otros, y la independencia como su opuesto. Países como Colombia tienen fechas específicas para celebrar el grito de independencia, el 20 de julio de cada año. Esta circunstancia produce la sensación de independencia y de libertad, sin embargo, ello se puso en duda cuando estudiosos latinoamericanos como Chica y Marín (2016) lo cuestionaron y afirmaron que:

Hace ya varias décadas que Latinoamérica salió del colonialismo “centroeuropeo”, como lo llama Dussell; sin embargo, se mantiene una actitud de “colonialidad”, entendida como un proceso amplio de control hegemónico de imposición de conocimientos, prácticas y formas culturales en todos los campos de la vida social, al tiempo que se desprecian y desdeñan los valores autóctonos, los conocimientos ancestrales y populares que Boaventura de Sousa Santos denomina con la metáfora de “las epistemologías del sur”; es decir, aquellas epistemologías de quienes no han tenido voz ni voto en las decisiones trascendentales de la vida social, económica, política y cultural, como los desposeídos, los marginados de la sociedad, campesinos, indígenas, afrodescendientes, homosexuales, entre otros (p.285).

Es decir, si bien es cierto el colonialismo se erradicó en ese momento histórico, la colonialidad persiste hoy. Esta colonialidad se da bajo el control hegemónico y mediante el

dominio sobre el conocimiento y las prácticas cotidianas de las personas, además del desprecio, invisibilidad y apoderamiento de los saberes que históricamente han construido grandes sectores de la sociedad como los campesinos, indígenas y afrodescendientes.

Además, Chica y Marín (2016), afirman que:

Los responsables de esta actitud colonialista, no solamente han sido los gobiernos que, mediante convenios y tratados bilaterales y multilaterales con las potencias hegemónicas, financian proyectos de diversa índole e imponen sus criterios e intereses en los distintos campos de la economía, la política y la educación. Pero también la misma educación ha tenido su responsabilidad en este proceso. El conocimiento impartido en las universidades es hegemónico y colonizador, que llega de Europa y Norteamérica. Por esta razón, la ciencia y el conocimiento que se producen en estas regiones, debe construirse para su validez, con las epistemologías y las metodologías de estas potencias; mientras que los conocimientos culturales, populares y ancestrales, se consideran obstáculos epistemológicos que no pueden convivir e interactuar con la epistemología de la ciencia clásica. Es por esto que la Universidad también tiene que “descolonizar” sus saberes para alcanzar un espacio transcultural que incluya todos aquellos conocimientos y cosmovisiones populares y tradicionales para que puedan ser tenidos como pares, en un diálogo de saberes dentro de los procesos de formación y aprendizaje (p.286).

Ello quiere decir que además de los convenios bilaterales y multilaterales utilizados por las potencias hegemónicas para continuar la colonialidad, es la educación la que influye significativamente. Como afirman los autores, el conocimiento que se imparte en las instituciones de educación superior es hegemónico y colonizador. Es primordial que la educación busque descolonizar los saberes y funcionar en una lógica de diálogo de saberes.

En síntesis, el colonialismo desapareció pero la colonialidad persiste hoy. Esta colonialidad se da bajo la influencia de convenios bilaterales y multilaterales entre potencias, pero,

principalmente, por medio de la educación pues es hegemónica y colonizadora. Además, privilegia la cosmovisión europea y norteamericana que desprecia, invisibiliza y se apodera de los saberes de los campesinos, indígenas y afrodescendientes. Frente a esta encrucijada la epistemología del sur se convierte en una alternativa de resistencia y su implementación en una realidad contra la colonialidad existente.

5.3.2 Epistemología del sur una alternativa de resistencia epistémica.

Como consecuencia del trasegar de los estudios críticos en perspectiva latinoamericana y africana y en lógica anticolonial, anticapitalista y el antipatriarcal, el concepto de epistemología del Sur se hace grande lentamente. A continuación, se conceptualiza acerca de la epistemología del sur y los conceptos que se derivan: diversidad epistémica, interculturalidad epistémica y pluralidad de saberes.

Vale la pena aclarar que esta investigación no se centra en el concepto de epistemología del sur, sin embargo, es pertinente abordarlo porque permite colocar el concepto de Ecología de Saberes, centro de esta investigación, en un marco epistémico más amplio.

El concepto de epistemología del sur es según De Sousa (2011),

El reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (p. 35).

En el contexto de la definición anterior, la noción de epistemología se traduce en el camino para visibilizar los diversos saberes y se opone al accionar colonizador que invisibiliza los

conocimientos que los campesinos, los indígenas y las comunidades afros, entre otros, han producido y construido históricamente dentro de los procesos de lucha que han tenido que librar por la reivindicación de sus propios derechos. Por consiguiente, el concepto de epistemología del sur es la corriente epistemológica que reivindica estos conocimientos o saberes y busca la articulación entre los conocimientos científicos (eurocéntricos) y los no científicos (saberes).

En esta perspectiva de epistemologías del sur para Aguiló (2009), se convierten en:

Un proyecto epistémico y político formado por un conjunto plural de orientaciones teóricas y metodológicas que buscan recuperar los saberes, prácticas y grupos sociales históricamente excluidos por el colonialismo y el capitalismo, así como hacer visibles, mediante la epistemología de la visión, alternativas epistémicas y sociales emergentes, tendiendo puentes de diálogo entre el máximo de experiencias de conocimiento del mundo (p.18).

En lógica con lo anterior, la epistemología del sur es un camino por el cual los saberes y las prácticas de los excluidos se convierten las alternativas emergentes y en espacios para el diálogo entre las diferentes maneras de ver y comprender el mundo, las diferentes maneras de conocer y de conocimiento.

En resumen, para Aguiló (2009):

La epistemología del Sur es el proyecto opuesto a la *epistemología del Norte* (Santos, 2006d: 38), las teorías del conocimiento dominantes desarrolladas en determinados países centrales — Francia, Alemania, Gran Bretaña, Italia y Estados Unidos—. La epistemología del Norte oculta su parcialidad tras de una retórica universalista que entraña estructuras, valores y presupuestos coloniales que inferiorizan, ignoran o silencian lo que codifica como alteridad. De esta manera, la epistemología del Sur evita la diferenciación desigual que conduce a la comercialización, museización, exotización o folclorización del conocimiento rescatado (p.19).

Es decir, la epistemología del sur tiene como propósito visibilizar y construir relaciones entre los saberes de los campesinos, indígenas, afro, entre otros, a la vez, se comprende como camino para que los saberes y prácticas sociales se conviertan en rutas, caminos, en alternativas emergentes. Lo anterior, permite entender la existencia y necesidad de pensar en una lógica de diversidad epistemológica.

5.3.3 Diversidad epistemológica.

Comprender la existencia de una diversidad epistemológica será la alternativa de resistencia en contra de la injusticia cognitiva impuesta por el colonialismo, capitalismo y patriarcado. Es primordial para Aguiló (2009),

Liberarse de las limitaciones que provoca la epistemología de la ceguera hegemónica para adoptar una percepción más compleja y solidaria de la realidad fundada en la *justicia cognitiva*. Este concepto implica, por un lado, la crítica y el rechazo del mito arrogante de un conocimiento científico único y universalmente válido y, por el otro, la necesidad de reconocer en pie de igualdad modos y localizaciones de producción de los conocimientos originados en lugares diferentes a los tradicionalmente considerados como sitios de formulación científica y epistemológica. La justicia cognitiva es, por tanto, un llamado a hacer visibles formas de conocimiento, en particular aquel marginado o periférico, generadas en diversas partes del mundo cuyos productores luchan contra la diferenciación desigual, el exclusivismo científico y el racismo epistémico (p.17).

Es decir que la existencia de justicia cognitiva está atravesada por “el reconocimiento y apertura a la *diversidad epistemológica* del mundo” (Santos, Meneses y Nunes, 2004a) citados por Aguiló, (2009) y la diversidad epistemológica es una alternativa frente a la epistemología de la ceguera hegemónica. Por lo anterior, urge la necesidad de comprender que la “diversidad epistemológica del mundo es potencialmente infinita. Existe una «pluralidad infinita de saberes»

(Santos, 2008a: 27) que forma parte de la diversidad e «infinitud de la experiencia humana» (Santos, 2008a: 21), que en su totalidad tiene un carácter inagotable e inabarcable (Aguiló, 2009, p.18), necesarias para comprender el mundo desde diversas posibilidades, cosmovisiones, maneras de ser y de estar, diferentes maneras de comprender la vida y de actuar en ella.

Lo anterior, sin perder de vista que según Aguiló (2009), la

Eliminación de jerarquías epistémicas abstractas y absolutas no implica caer en el relativismo epistémico, sino reivindicar la relatividad del conocimiento. Esto significa que hay criterios prácticos de elección y preferencia por unas u otras formas de conocimiento establecidos en razón del contexto y los objetivos a conseguir: si lo que se quiere es volar, lo más recomendable es hacer uso del conocimiento tecnocientífico, pero si lo que interesa es investigar los usos medicinales de la biodiversidad es importante escuchar lo que los saberes ancestrales tienen que decir sobre las plantas y sus poderes curativos (p.19).

En otras palabras, el reconocimiento y la visibilización de la diversidad de saberes no debe caer en relativismos, debe someterse, sin embargo, a criterios de elección propios del contexto.

En conclusión, frente a la colonialidad que aún persiste descolonizar la educación es un camino, pues la educación está atravesada por la perspectiva eurocéntrica y norteamericana que deslegitima, invisibiliza y se apodera de los saberes construidos por poblaciones marginadas. Frente a este panorama, la epistemología del sur y su diversidad epistemológica es el camino para legitimar, visibilizar y recuperar el conocimiento marginado o periférico. Sin perder de vista que dichos saberes se deben pasar por criterios de selección. En este contexto es que la ecología de saberes es la alternativa para poner en diálogo la diversidad epistemológica, la diversidad de saberes.

5.3.4 La ecología de saberes, una apuesta.

Como se enuncia líneas arriba, frente a la epistemología del sur y la diversidad epistemológica que existe, es la ecología de saberes una posibilidad para poner en diálogo el saber científico y los saberes legos. En ese sentido es que esta se convierte en una alternativa para poner en diálogo la diversidad epistemológica, la diversidad de saberes con el propósito de implementar una opción epistemológica que aporte a la construcción de un pensamiento pluralista y así incidir en una manera diferente de pensar y de actuar cotidianamente. Seguidamente se hace un recorrido teórico que permite esclarecer el concepto de ecología de saberes, se hará referencia a las conclusiones a las que llegó el sociólogo Boaventura y que da origen a la introducción del concepto y su implicación, se define el concepto de ecología de saberes y su relación con la universidad, la investigación y la validación de los conocimientos. En esta investigación el concepto de ecología de saberes corresponde a lo planteado por Boaventura De Sousa y deja de lado el recorrido que le antecede.

Luego de las investigaciones que De Sousa (2006) realiza en el campo de la sociología llega a tres conclusiones decisivas que le hacen tomar otros rumbos, estas son:

En primer lugar, la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante. En segundo lugar, esta riqueza social está siendo desperdiciada. De este desperdicio se nutren las ideas que proclaman que no hay alternativa, que la historia llegó a su fin y otras semejantes. En tercer lugar, para combatir el desperdicio de la experiencia, para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad, de poco sirve recorrer la ciencia social tal y como la conocemos (p.66).

Son tres conclusiones que permiten evidenciar un descubrimiento que va en contra de lo que tradicionalmente estaba establecido desde la lógica de occidente, la existencia de otros saberes, que esos saberes se están desperdiciando y la necesidad de buscar otras maneras de aproximarse a la ciencia, al conocimiento.

Comprender para De Sousa (2006):

En primer lugar, la comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión occidental del mundo. En segundo lugar, la comprensión del mundo y la forma como ella crea y legitima el poder social tiene mucho que ver con concepciones del tiempo y de la temporalidad. En tercer lugar, la característica más fundamental de la concepción occidental de la racionalidad es el hecho de, por un lado, contraer el presente y, por otro, expandir el futuro (p.67).

En otras palabras, la manera de comprender el mundo en la lógica occidental es reducida ante la diversidad que existe y esta tiene que ver con la concepción del tiempo y las temporalidades y se basa en la lógica reduccionista de contraer el presente y expandir el futuro. De Sousa (2006), propone, entonces, que “hay que reconocer que existe diversas maneras de comprender el mundo y que hay que expandir el presente y contraer el futuro”, esto en contra de la propuesta desarrollista occidentalizada de ver el mundo, de central la mirada en el futuro.

Este recorrido también le permite comprender que tradicionalmente desde la occidentalización (colonización, capitalismo y patriarcado) se han implementado estrategias para deslegitimar e invisibilizar otros saberes. Enuncia De Sousa (2006) que son

Cinco formas sociales principales de no existencia producidas o legitimadas por la razón metonímica: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con

respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. Son, pues, partes descualificadas de totalidades homogéneas que, como tales, confirman lo que existe y tal como existe. Son lo que existe bajo formas irreversiblemente descualificadas de existir (p.77).

Formas estas que hasta hoy se mantienen y que las instituciones de poder y la forma de socializar a las personas lo perpetúan. Son hallazgos fundamentales, por un lado, descubrir (desde una autoridad occidentalizada) la existencia de diferentes maneras de comprender el mundo y, por el otro, la manera como se han invisibilizado las otras maneras de comprender el mundo, los otros saberes.

Ello, sin lugar a dudas, influye fuertemente en los estudios del profesor Boaventura, con respecto Aguiló (2009) afirma que:

La perspectiva teórica de Santos apunta, de hecho, hacia la superación de las dicotomías tradicionales de la ciencia moderna: sujeto y objeto, naturaleza y cultura, individuo y colectivo, entre otras, y el rechazo frontal de las epistemologías positivistas, racionalistas y objetivas de inspiración cartesiana. Éstas se basan en el dogma de la neutralidad valorativa de la ciencia, según el cual el conocimiento verdadero, el confirmado por el método experimental, puede ser adquirido de manera totalmente objetiva e imparcial. La relación entre conocimiento y poder, desde el enfoque positivista, completamente anulada. El científico o investigador positivista, a raíz de creer que realiza una actividad apolítica libre de valores, excepto de los propiamente epistémicos, renuncia a tomar partido por una determinada construcción e interpretación de la realidad y adopta una postura políticamente descomprometida (p.5).

Con esto se plantea un cambio de paradigma, dejar de ver el mundo en la lógica dicotómica, rechazar las epistemologías existentes en línea positivista y buscar alternativas para validar el

conocimiento y al papel del investigador. Dentro de esta nueva perspectiva teórica es que se instala la ecología de saberes.

La ecología de saberes permite articular a nivel institucional los diversos saberes, especialmente los que han estado al margen de las instituciones escuelas, esta busca según De Sousa (2010):

Proveer una consistencia epistemológica para un pensamiento propositivo y pluralista. En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento. Dada esta interdependencia, el aprender determinada forma de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas (p.52).

A partir de lo anterior, es importante destacar que, frente a la existencia de otros saberes, también se existen otras ignorancias. Tener un conocimiento implica un desconocimiento, una ignorancia. Es de destacar que los conocimientos desde la ecología de saberes están en constante acción (interactúan, se entrecruzan).

Específicamente, la ecología de saberes para De Sousa (2007) consiste en:

La promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad (p.67).

La ecología de saberes para Santos (2006) tiene como objetivo:

Forzar al conocimiento científico a confrontarse con formas de conocimiento, y, en consecuencia, ponerse frente a grupos sociales dejadas de lado por la modernidad

occidental para identificar saberes y criterios de rigor alternativos que, si bien han sido declarados inexistentes, operan creíble y legítimamente en otros contextos (p. 68).

De acuerdo a lo anterior, la ecología de saberes busca articular al interior de las universidades los saberes que han estado fuera de ella, confrontar la manera única que ha tenido de leer y comprender el mundo, primordialmente dialogar con grupos sociales que han sido marginados y con saberes que históricamente han estado invisibilizados y que funcionan perfectamente en otros contextos. Esta es la tarea de la universidad.

Asimismo, la ecología de saberes para De Sousa (2012) es:

Un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo.

Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico, como de otros conocimientos prácticos considerados útiles (p.172).

Es una manera diferente y nueva de ver y comprender el conocimiento y es un reto por la necesidad de ponerlos en diálogo enriquecerlos. Como lo indica el autor, esto implica acciones de valorización tanto de los conocimientos científicos como los saberes legos.

De Sousa (2010), considera que es una ecología porque “está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (p.49).

Un conocimiento que está determinado o es consecuencia de la articulación de los diversos conocimientos. Es una perspectiva teórica que reta todos los campos de la sociedad, especialmente a aquellos que han sido construidos desde la lógica eurocéntrica. Para De Sousa, (2010),

Una perspectiva que, sin lugar a dudas, está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales y colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos. Eso es, una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar con cinamen. La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental (p. 62).

Es una posibilidad teórica que exige transformaciones fundamentales en todos los campos sociales con la intención de generar espacios y formas de vida que articulen, al igual, otras formas de vida, otras formas de relación entre unos otros, otras formas de relacionarse con el planeta y con todo lo que contiene.

Una conclusión parcial con respecto al concepto de ecología de saberes permite afirmar que esta surge como consecuencia de ver que la experiencia del mundo es amplia y va más allá de lo que la historia eurocéntrica ha generalizado, que esta experiencia ignorada es una pérdida porque podría ser solución frente a la no existencia de alternativas. En contra de la forma de comprender el mundo desde el pensamiento eurocéntrico hay que forzar la inclusión de otros saberes, transformar las temporalidades (no lineal) y contraer el futuro y expandir el presente. Los saberes que están llamados a dialogar con los conocimientos científicos son los no existentes, los invisibilizados: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo.

La perspectiva teórica de Boaventura apunta a superar la visión dicotómica (sujeto - objeto) de la realidad e ir en función de un pensamiento pluralista que acepte y comprenda que los conocimientos interactúen, se entrecrucen, más en función de un interconocimiento. También que la ecología de saberes es la promoción de diálogo entre los saberes científicos y los saberes legos, que busca forzar el conocimiento científico a dialogar con otros grupos sociales y saberes (marginados e invisibilizados); busca una convivencia activa entre saberes con la intención de encontrar su riqueza, siempre y cuando este atravesada por acciones de valoración. La ecología

de saberes se inscribe en el contexto de la ecología, dado que busca la pluralidad de conocimientos y las respectivas interconexiones y dinámicas sin dejar de ser autónomos, en lógica de un interconocimiento.

La ecología de saberes es una perspectiva teórica que se constituye por individualidades y colectividades desestabilizadoras. Una subjetividad capaz de experimentar otras formas de sociabilidad dentro y fuera de la modernidad occidental.

5.3.4 Ecología de saberes en el marco de la formación de la radio.

La fase 3 corresponde al objetivo específico que busca explicitar la metodología para abordar la radio en la Licenciatura en la perspectiva de la Ecología de Saberes. Durante esta fase se realizó la revisión de los resultados obtenidos durante la revisión de los microcurrículos, el documento maestro y los resultados encontrados durante el abordaje de los aspectos conceptuales y metodológicos de la ecología de saberes y desde allí, a propósito de la experticia del investigador como graduado y excolaborador de la licenciatura realizar la propuesta metodológica.

Esta se presenta a continuación y, como se menciona líneas arriba, es el resultado de la revisión de los hallazgos encontrados durante el desarrollo del objetivo específico 1 y 2, ello hace referencia a los resultados del rastreo de la categoría de radio y ecología de saberes. Estos objetivos tenían como propósito realizar un diagnóstico acerca de estas categorías y la manera como se presenta en la Licenciatura, para desde allí proponer unos aportes para incluir la radio desde la perspectiva de la ecología de saberes. A continuación, se presentan los aportes, en primer lugar, se refiere a aspectos relacionados con la ideología o cambios de perspectiva

epistemológica o fundamentación teórica del programa y posterior a ello el accionar que se puede y debe emprender.

Al realizar el análisis documental se evidenció que la Licenciatura, como cualquier propuesta educativa, consta de una fundamentación teórica y otra metodológica, en otras palabras, existe una teoría que orienta el quehacer cotidiano del programa. A partir de lo anterior lo que seguidamente se muestra va en esta lógica.

A grandes rasgos la radio no está presente en la formación de los graduados en Humanidades y Lengua Castellana, a excepción de los intentos que ha hecho el investigador por incluirlos, ni la categoría de ecología de saberes se encuentra explícita. Al plantearse esta investigación en la que el problema de investigación se refiere a la carencia de formación de los Licenciados en la radio, se infiere que es la ecología de saberes una alternativa. Por lo anterior, lo que sigue es la manera teórico-práctico que se puede aportar a la solución del problema.

5.3.5 Incidencia en el campo epistemológico de la Licenciatura.

Como se evidenció al interior de los documentos base del programa no se encuentra la categoría de ecología de saberes, a excepción de algunos microcurrículos que acuñan el concepto de interculturalidad (en el área de la Literatura), que en algo se asemeja. Ello quiere decir que es necesario, como aporte de esta propuesta, incluir la categoría dentro del documento maestro y los microcurrículos, principalmente en el área de la lingüística y la semiótica, pues así se convierte en base epistemológica. Es importante resaltar que el concepto de interculturalidad estaba presente en el documento maestro y en algunos microcurrículos de literatura.

Se halla que el concepto de educación o desarrollo integral están basados en la concepción griega y latina y desde instituciones hegemónicas como la UNESCO y la OCDE. En este

contexto urge la necesidad de escudriñar en las bases latinas o africanas estos conceptos, ya que la manera como se comprende, así será la manera de proceder en la práctica. Luego del tránsito durante el desarrollo de esta investigación se logra comprender acerca de la multiplicidad diversidad de conceptos que se pueden encontrar en una lógica de epistemología del sur.

Encontrar que la perspectiva teórica eurocéntrica es la que prima en la licenciatura, sugiere construir los documentos orientadores del programa en lógica de epistemologías del sur, en pluralizar el concepto de epistemología (no existe solo una) y buscar otras, por ejemplo, las que existen en las comunidades que históricamente han sido invisibilizadas y marginadas. De esta manera se logra confrontar el conocimiento construido desde occidente, sin caer en un posicionamiento mayor de las epistemologías del sur sobre las epistemologías del norte.

En línea con la comprensión de la existencia de ecología de saberes, es necesario incorporar en el documento maestro y los microcurrículos la noción de saberes, ello permite reconocer, al igual que le pasó a Boaventura, la existencia de diversidad de saberes y la necesidad de reconocerlos y validarlos. Lo que descubre Boaventura De Sousa es que la formación que ha tenido desde el eurocentrismo le ha generado ignorancias con respecto a la existencia de otros saberes, incluso saberes que podrían ser una alternativa ante el fracaso del desarrollismo.

En coherencia con lo anterior, desde el documento maestro y los microcurrículos se hace necesario comenzar a visibilizar saberes, especialmente, los que históricamente desde una perspectiva occidental, se concibe como lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. La manera como el capitalismo, colonialismo y patriarcado ha estado en el poder durante siglos es el poder y el control que ejerce sobre el conocimiento y la manera de designar lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. En la perspectiva con las ecologías de saberes al desconocer e invalidar otros saberes se incurre en ignorancias,

Boaventura De Sousa insiste en que los saberes se entrecruzan y en que el conocimiento es interconocimiento.

Asimismo, desde la ecología de saberes la Licenciatura requiere de sujetos desestabilizadores. Implementar proyectos en coherencia con la ecología de saberes requiere de personas con capacidad para transformarse y para transformar, pues comprender el mundo desde una perspectiva de ecología de saberes (una cosmovisión construida también a partir de diversos saberes) exige adentrarse en diversidad de comunidades, colectividades y grupos sociales. Solo estando, conviviendo dentro de estos grupos se comprenderá a profundidad sus maneras de pensar y las actuar.

En relación con los fundamentos teóricos acerca de la ecología de saberes indispensables para incluir dentro del documento maestro o los microcurrículos de la Licenciatura se encuentra romper con la tradición eurocéntrica dicotómica de comprender el mundo y la visión contrahegemónica de contraer el futuro y expandir el presente. Lo primero, surge por la necesidad ver el mundo más allá de cielo – infierno, hombre – mujer, sujeto – objeto, bien – mal, entre otros. Lo segundo en contra de la propuesta de racionalidad y desarrollo planteada por occidente, dado que en lógica con la epistemología norte el futuro tiene mayor relevancia que el presente, mientras que dentro de las cosmovisiones indígenas el futuro es lo menos relevante. El pasado y presente tienen mucha relevancia.

5.3.6 Incidencia en el campo metodológico de la Licenciatura.

Luego sugerir algunas transformaciones necesarias en el campo epistemológico como resultado de la revisión de los resultados en el capítulo 1 y 2, se proponen algunas alternativas metodológicas para incluir la formación de la radio en la Licenciatura. Como se evidencia líneas

arriba la ecología de saberes es la articulación entre los conocimientos enseñados en la universidad con los saberes legos, los construidos por las comunidades en resistencia y a través de su resistencia. A partir de ello, desde la Licenciatura, es primordial identificar los saberes legos acerca de la radio próximos al barrio, a la ciudad, al departamento. Por ejemplo, urge identificar las radios comunitarias, libres y populares para establecer diálogos y alianzas, para aprender de y con ellos.

Una de las tareas primordiales es buscar saberes construidos por colectividades y que sus conocimientos hayan estado deslegitimados e invisibilizados por la academia y que se puedan reconocer como ignorante, residual, inferior, local e improductivo. Por ejemplo, la radio comunitaria del Instituto Cerros del Sur (al sur de Bogotá) o Suba Al Aire, cuya alianza y construcción de redes humanas con ellos es una alternativa muy importante, dado que al interior de la Licenciatura se puede construir conocimientos teóricos que por la inexistencia de recursos tecnológicos no se puede concretizar en material radial, mientras que en las radios comunitarias cuentan con herramientas tecnológicas y experiencias concretas que al poner en diálogo con los conocimientos que los estudiantes adquieren en la universidad facilitan la construcción de diversos saberes y material radial.

En cuanto a la inclusión de la radio y el concepto de ecología de saberes al interior de la Licenciatura requiere la transformación de los microcurrículos, es a partir de ellos que se puede hacer, por ejemplo, el de introducción al estudio de los lenguajes, oralidad y escuela, lenguaje y sistemas simbólicos, entre otros. Los microcurrículos son la ruta de navegación de los diferentes espacios académicos. La modificación de estos permite la inclusión de nuevas referencias bibliográficas, unas que se ajusten a las propuestas y perspectivas de las epistemologías del sur.

Adicional a ello, hay que fortalecer todas las alternativas que se han venido realizando, esto es:

1. Continuar los convenios cómplices y clandestinos con profesores o profesoras del programa para realizar talleres de radio al interior de sus espacios académicos. Para ello es necesario articular la producción radial con los contenidos que se proponen en el microcurrículo, además establecer convenios con radios comunitarias locales.
2. Hay que insistir al interior del semillero de investigación en semiótica (SIS) para que la radio se convierta en campo de interés investigativo. Desde allí se puede realizar un diagnóstico acerca de la presencia de las radios comunitarias a nivel distrital e identificar si existen radios clandestinas.
3. Dentro de los espacios asignados para el cineforo formativo que se hace al interior y exterior de la institución hay que incluir, siempre, la producción radiofónica.
4. Asimismo, desde el semillero y desde los espacios académicos cómplices y clandestinos hay que influenciar para que se realicen trabajos de grado en línea con la radio.

En síntesis, dar cuenta de la metodología que permita incluir el abordaje de la radio desde la ecología de saberes al interior de la Licenciatura exige realizar cambios en el campo conceptual que sostiene el documento maestro y los microcurrículos y mostrar algunas estrategias metodológicas. En cuanto a lo conceptual es primordial incluir la categoría de ecología de saberes, especialmente en las áreas de lingüística y semiótica; descolonizar los conceptos, es decir definir conceptos como educación desde las epistemologías del sur; hay que pluralizar el concepto de epistemología, buscar epistemologías del sur sin caer en sobreponerlas sobre las epistemologías del norte; es necesario comprender la existencia de diversos saberes y reconocer que quizá otros saberes sean la alternativa frente al fracaso de la promesa de progreso; e

incorpora y formar sujetos desestabilizadores, ellos serán los que a partir de una manera diferente de comprender el mundo encaminen proyectos descolonizadores.

Dar cuenta de los aportes que permitan incluir el abordaje de la radio desde la ecología de saberes requiere algunas estrategias metodológicas. En este contexto, hay que identificar los saberes legos y experiencias de radio comunitaria próximos al barrio, ciudad, entre otros.; se surgiere revisar los microcurrículos para incluir la ecología de saberes como una alternativa epistemológica y la radio; adicionalmente, incluir convenios con profesores para realizar talleres en diferentes espacios académicos, incidir en el semillero SIS para que la radio se convierta en interés investigativo, incluir en el cineforo formativo material radiofónico e influenciar para que se realicen trabajos de grado en la línea radiofónica.

6. Discusión y Conclusiones

Luego de mostrar lo hallado durante la implementación metodológica de la investigación y la ejecución de cada objetivo específico de esta investigación se da paso a la discusión de estos, ello incluye la reflexión, profundización y problematización de los hallazgos, el contraste con las categorías, referencias de autores y con los resultados encontrados en otras investigaciones para, así ir planteando las conclusiones y recomendaciones. Todo lo anterior, con el propósito de responder a la pregunta de ¿cuáles son los retos que tiene la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO al abordar la radio desde la perspectiva de la ecología de saberes?

6.1 Ante la ausencia de radio en la Licenciatura, lo clandestino es la alternativa

En una realidad como la actual que exige crear y utilizar diversas alternativas didácticas y posibilidades pedagógicas en contra del posicionamiento hegemónica histórico, es evidente que la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana no forma a sus graduados para el uso de la radio, se infiere que al interior del programa se desconoce el potencial de la radio y de la emisora escolar como “una modalidad educativa diferente, en la que lo local y el día a día de las instituciones educativas se dan a conocer, adquiriendo importancia en el fortalecimiento de la comunidad” (Colombia Aprende, 2018). En la producción de otros sentidos, en la lectura crítica de la realidad, en la recuperación de la voz de los estudiantes y en la visibilización de sus maneras diversas de pensar y de actuar.

Incluso utilizar la emisora escolar como estrategia didáctica que permita al interior de la comunidad educativa emprender iniciativas de construcción y transformación colectiva y participativa de su proyecto educativo, o como herramienta de difusión de información que

permita problematizar el campo político y generar en los estudiantes y sus familias consciencia frente a su responsabilidad democrática.

Es importante recordar a quienes dirigen la Licenciatura la urgencia de formar en radio, ya que no se puede ignorar el auge de radios “comunitarias y escolares en América Latina, escuelas radiofónicas en Colombia, radios educativas en República Dominicana, mineras en Bolivia, libres en Brasil, comunitarias en Argentina, participantes y revolucionarias en Salvador, populares en Ecuador, indígenas en México... comunales aquí... ciudadanas allá (Nadalich y Montoya, 2007, p.133). Emisoras y radios con fines pedagógicos, culturales, sociales y acompañando a los pueblos originarios y afros en sus procesos de resistencia y lucha por la reivindicación de los derechos y, en la construcción y visibilización de la diversidad de cosmovisiones latinoamericanas. También, hay que advertir junto con el maestro Martín-Barbero (1996) que “desde el punto de vista histórico la radio fue el primer medio con “vocación pedagógica” (p. 13) como, por ejemplo, la Radio Sutatenza en Colombia.

También es pertinente advertir que la Licenciatura debe formar los graduados en la radio, pues dicha competencia les permitirá comprender que la producción radial, incluso, la de la emisora escolar funciona como “mediadora social (...) y cumple una función de interacción entre las diversas dimensiones sociales, culturales y comunitarias, ganando su espacio público y social en la comunidad urbana” (Nadalich y Montoya, 2007, p.177) que es donde debe generar impacto y alternativas de transformación, es decir trascender la emisora escolar a ámbito comunitario más cercano. Parfraseando a Montoya y Villa (2017) la radio es “una posibilidad que permite generar conocimiento, participación y transformación de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y facilitar la formación de perceptores activos y críticos de todo aquello que transmiten los medios”.

Sin embargo, ante este panorama de la Licenciatura es importante destacar el interés particular por incluir la radio, sin lugar a dudas, como una iniciativa individual, desde la resistencia, lo clandestino, con la intención de fisurar, de agrietar. La inclusión clandestina de la radio durante las sesiones de clase de la electiva de Cine y Lenguaje y el Cineforo Formativo, ha sido una alterativa frente a la inexistencia que ha tenido. Por ello, un reto que tiene la Licenciatura es continuar de manera clandestina el abordaje de la radio en el espacio académico de Cine y Lenguaje y en el Cineforo Formativo, además hacer explícito el enfoque y la transición hacia una ecología de saberes.

En resumen, frente a la necesidad de incluir la radio en las prácticas pedagógicas de los licenciados en Humanidades y Lengua Castellana, el programa carece de espacios o alternativas que lo aborden. Es necesario recordarles el auge de las emisoras comunitarias y escolares a lo largo de América Latina, su vocación pedagógica y el papel que puede cumplir la radio y las emisoras escolares en el campo pedagógico y comunitario, además formar perceptores activos y críticos. No obstante, hay que destacar las iniciativas individuales que se han venido gestando, por ejemplo la inclusión clandestina de la radio en la electiva de Cine y Lenguaje y en el Cineforo Formativo. Así, en coherencia con el objetivo de esta investigación un reto que surge para la Licenciatura es reconocer la radio y la emisora escolar como una estrategia didáctica que permite formar perceptores activos y críticos, diseñar y ejecutar iniciativas colectivas y participativas al interior de la comunidad educativa, incluso trascender al campo comunitario.

6.2 Descolonizar documentos y microcurrículos de la Licenciatura

Los estudios en perspectiva latinoamericana hacen énfasis en la necesidad de descolonizar a Latinoamérica y todo lo que la compone (el poder, el ser y el saber), ponen en duda el alcance de

los procesos de independencia que se han librado años atrás, con derrame de sangre, países como Colombia. Chica y Marín (2016) afirman que,

Hace ya varias décadas que Latinoamérica salió del colonialismo “centroeuropeo”, como lo llama Dussell; sin embargo, se mantiene una actitud de “colonialidad”, entendida como un proceso amplio de control hegemónico de imposición de conocimientos, prácticas y formas culturales en todos los campos de la vida social, al tiempo que se desprecian y desdeñan los valores autóctonos, los conocimientos ancestrales y populares que Boaventura de Sousa Santos denomina con la metáfora de “las epistemologías del sur” (p.285).

Además, Chica y Marín (2016) aseveran que,

Los responsables de esta actitud colonialista, no solamente han sido los gobiernos que, mediante convenios y tratados bilaterales y multilaterales con las potencias hegemónicas, financian proyectos de diversa índole e imponen sus criterios e intereses en los distintos campos de la economía, la política y la educación. Pero también la misma educación ha tenido su responsabilidad en este proceso. El conocimiento impartido en las universidades es hegemónico y colonizador, que llega de Europa y Norteamérica. Por esta razón, la ciencia y el conocimiento que se producen en estas regiones, debe construirse para su validez, con las epistemologías y las metodologías de estas potencias; mientras que los conocimientos culturales, populares y ancestrales, se consideran obstáculos epistemológicos que no pueden convivir e interactuar con la epistemología de la ciencia clásica (p.286).

Partiendo de estas afirmaciones es que, para develar los retos que tiene la Licenciatura para incorporar la radio desde la perspectiva de la ecología de saberes, se hizo un análisis documental que colocó a la luz una alineación sistemática del programa en una lógica eurocéntrica, colonial, que en palabras de De Sousa (2017) “debe ser sometida a la duda y cuestionada frente a las prácticas sociales válidas que la razón metonímica declara como no existentes”.

De acuerdo a lo anterior, la Licenciatura tiene rasgos eurocéntricos, colonizadores, por ejemplo, está creada en coherencia con las políticas nacionales que estandariza y controlan el consumo y la producción de conocimiento, el programa según Perdomo, Buitrago y Báez (2017) está creado bajo las directrices de:

La Resolución 5443 del MEN, de 30 de junio de 2017 y en la resolución 6966 del MEN, de 6 de agosto de 2010, en las cuales se especifican las características de cumplimiento asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. También se rigen por decreto 1295 del MEN de 20 de abril de 2010, que establece las condiciones para la obtención del registro calificado (MEN 2013) y, así mismo, están llamadas a presentarse al Sistema Nacional de Calidad a través de los procesos de acreditación (p. 21).

Así, la Licenciatura termina siendo una propuesta pedagógica que responde más a las políticas estatales, capitalistas, de negocio, que a las necesidades de la población; la educación entendida de esta manera termina siendo un negocio, ya que un programa universitario que cumpla con los requerimientos de dichas políticas como recompensa serán acreditados de alta calidad y un programa con estas características tiene más posibilidades de recibir estudiantes. Además, estas normativas delimitan el número de créditos para la carrera, la intensidad horaria y la investigación debe estar alineada con las necesidades de Minciencias (antes Colciencias), que pareciera busca el bien para Colombia. Es decir que la Licenciatura como programa no está creada a partir de las necesidades de una población específica y en una dinámica participativa, sino en coherencia con las directrices ministeriales y requerimientos de instituciones estatales como Minciencias.

Adicional a ello, se encontró que los documentos fundamentales que orientan la Licenciatura como el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación y el Documento Maestro del

programa contienen conceptos como formación humana integral y el devenir de la educación superior alineados con las directrices de la UNESCO Y la OCDE, instituciones creadas por las grandes potencias y desde la que se puede inferir que están al servicio de la colonialidad y la hegemonía. A la vez, conceptos como el de epistemología o educación, tan importantes para la comprensión del papel de la educación en el campo social o la manera de comprender la investigación y el proceder investigativo, provienen de la raíz griega y latina, es decir comprensiones conceptuales propias de occidente.

De acuerdo a las dinámicas actuales en las que se ha puesto en evidencia desde el Sur global la existencia de diversos saberes y diversas maneras de ser y de actuar, es urgente explorar otros conceptos y prácticas acerca de la formación integral, educación superior, epistemología, educación, entre otros, para dar “reconocimiento y apertura a la diversidad epistemológica del mundo” (Santos, Meneses y Nunes, 2004a) citados en (Aguiló, 2009, p.18) y dar nuevos sentidos a la formación de los Licenciados, sin entrar en ningún tipo de relativismo. Especialmente, vale la pena darle, sin entrar en ningún radicalismo, una mirada a la construcción teórica y práctica que se ha venido gestando en y desde Latinoamérica, aunque para De Sousa y Aguiló (2019),

No se trata de sustituir un centro por otro. No estoy afirmando que solo el Norte global debe aprender del resto del mundo, ni tampoco debemos esperar que el Sur antiimperialista venga a dar lecciones. Esto no iría más allá de un aprendizaje unilateral y asimétrico. Pienso, más bien, en espacios plurales y en modos policéntricos de aprendizaje y desaprendizaje, de modo que la resistencia contra la injusticia la exclusión y la discriminación perpetrada por el Norte global colonialista, capitalista y patriarcal se pueda considerar como una escuela del mundo. Los aprendizajes tienen que estar guiados por una razón cosmopolita que permita profundizar en el reconocimiento de la diversidad del mundo. Lo que sugiero con la idea de los aprendizajes

globales es la posibilidad de expandir los límites de la realidad a partir de nuevas posibilidades del conocimiento, de visibilizar saberes, prácticas, cosmovisiones y formas de sociabilidad históricamente descalificadas (p.103).

Es importante afirmar que ya son varias las décadas que esta parte del continente americano viene avanzando en la construcción de conocimiento en el campo de las ciencias humanas y sociales. Un conocimiento que surge desde la multiplicidad de realidades existentes (geográficas, sociales, desde los sabores, olores, entre otros) en Latinoamérica, conocimientos, que, en medio de múltiples dificultades, se han venido construyendo desde las resistencias y las luchas de teóricos, colectividades y comunidades ante la imposición del poder, saber y ser hegemónico.

También, sin desconocer que hay espacios académicos que han venido incluyendo, en el discurso pedagógico, autores y teorías anticolonialistas como el de interculturalidad, porque los hay, es importante y urgente revisar los microcurrículos del programa, pues la mayoría de estos tienen bases epistemológicas (teorías y autores, formas de ver y de hacer) europeas y norteamericanas. Esta revisión es fundamental, porque por medio de los microcurrículos se concretiza y se implementa la propuesta pedagógica de Licenciatura en el salón de clase, en los estudiantes, en los futuros profesores de lenguaje y en las comunidades donde vayan a desempeñar su función laboral; la manera como los graduados han interiorizado y se han acercado al conocimiento influye y es determinante en su práctica pedagógica.

En resumen, sin desconocer los microcurrículos que incluyen autores y corrientes teóricas en lógica latinoamericana, el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación, el Documento Maestro y los microcurrículos dejan entre ver una perspectiva europea y norte americana. Frente a ello, un reto para la Licenciatura es identificar epistemologías del sur y conocimientos teóricos

y prácticos en perspectiva latinoamericana que contribuyan a la transformación de las maneras de concebir la educación y todo lo que ello implica: la lectura de la realidad, la relación entre sujeto que enseña y sujeto que aprende, la fuente de procedencia y producción de conocimiento, la diversidad en todos los ámbitos, entre otros. En otras palabras, mediante la búsqueda de diversas epistemologías descolonizar el microcurrículo y con ello las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de profesores y graduados.

6.3 La ecología de saberes en el marco de la Licenciatura

El apartado anterior problematiza y propone a la Licenciatura la necesidad de incorporar, al interior de la propuesta de programa, la radio, además identificar epistemologías, por ejemplo las latinoamericanas, que permitan realizar transformaciones conceptuales y prácticas en torno a la manera de comprender la producción de conocimiento, la educación, epistemología, incluso la función de la educación superior, entre otras. Dentro de este contexto la comprensión de la ecología de saberes al interior de la licenciatura es primordial, pues es una corriente teórica que se inscribe en lo que Boaventura De Sousa ha llamado epistemologías del sur; esta es una posibilidad epistémica y metodológica que puede tener una incidencia importante en los microcurrículos y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje realizadas durante el proceso de formación de los licenciados en Humanidades y Lengua Castellana, dado que gira en torno a la articulación y validación de la diversidad epistémica y de saberes.

Un primer acercamiento a la ecología de saberes permite comprender que esta surge al reconocer que la experiencia del mundo es más amplia que lo que ha planteado la perspectiva eurocéntrica, caracterizada por imponer una “dominación neocolonial (...) que somete a los modos de producción intelectual de sujetos inferiorizados” (Aguiló, 2009, p.20). A partir de esta premisa surge la necesidad de empezar a dudar de los procesos de formación, de las verdades y

las negaciones instauradas socialmente a través de instituciones tradicionales como la escuela, familia, religión, entre otras. En consecuencia, es hora de comenzar a identificar y comprender otras experiencias del mundo, otras cosmovisiones, otras maneras de ser y de estar, que seguramente están lejos de quien se ha formado y se sigue formando desde la perspectiva unilateral impuesta por Europa y Norteamérica.

En este contexto, quienes integran la Licenciatura deben iniciar procesos de diálogo que les facilite reconocer que al margen de su conocimiento y su o sus cosmovisiones existen múltiples cosmovisiones ricas en saberes y experiencias, no más o menos relevantes, de las que se puede aprender y dar nuevos sentidos a las prácticas pedagógicas y a los procesos de formación de licenciados, unos que planteen nuevas formas de relación entre unos – unas y otros – otras, y con la tierra que lo está aclamando a gritos. Unos saberes y experiencias que transformen el “comportamiento depredador que el ser humano ejerce sobre la Pachamama para caminar hacia el Buen Vivir” (Collado, 2017, p.41).

A partir del diálogo que concreten pueden reconocer que existen saberes y experiencias que se han construido a través de la historia y que han sido fundamentales para la subsistencia de las comunidades y del mismo planeta, por ejemplo las comunidades indígenas tienen un respeto profundo por los recursos naturales y una relación tan respetuosa con la tierra que garantizan su conservación. Incluso, quienes orientan la Licenciatura pueden reconocer que al margen de la universidad existen saberes y experiencias que pueden ser pertinentes o alternativas frente a los problemáticas ambientales, sociales y políticos que enfrenta occidente. Alternativas que contrarresten el “paradigma de insostenibilidad planetaria que la globalización capitalista ha impuesto” (Collado, 2017, p. 53).

También, la comprensión e incorporación de la ecología de saberes al interior de la Licenciatura facilitaría transformaciones importantes. Por ejemplo, se podría incorporar saberes que cuestionen las temporalidades, salir de la concepción lineal del tiempo para pasar quizá a una en espiral u otra que permita contraer el futuro y expandir el presente. Estas comprensiones inciden en el programa y en los estudiantes pues plantean transformaciones en los comportamientos cotidianos de las personas, en las prácticas consumistas, depredadoras y de acumulación, se podría pasar de pensar y actuar en lógica de futuro y abrir la posibilidad de vivir en el presente, se dejaría de pensar y de actuar bajo la tramposa promesa de progreso.

Así mismo, parafraseando a Aguiló (2009), es fundamental al interior de la Licenciatura “comprender la urgencia de superar la visión dicotómica (sujeto - objeto) de la realidad y así transitar a un pensamiento pluralista que esté en la capacidad de aceptar y comprender que los conocimientos y saberes interactúan, se entrecruzan”; un pensamiento que al leer la realidad facilite la convivencia entre saberes y busque su riqueza, que reconozca el valor en la pluralidad de saberes y conocimientos con sus respectivas interconexiones, sin que alguno de ellos pierda su autonomía, básicamente en función de un interconocimiento. Para De Sousa (2010), no hay que perder de vista que desde la ecología de saberes:

Los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias.

Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento. Dada esta interdependencia, el aprender determinada forma de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas (p. 52).

En el contexto de la Licenciatura esto es fundamental porque rompe cognitivamente con la manera dicotómica de leer la realidad que han construido los estudiantes, incluso profesores, a lo

largo de su proceso escolar y religioso que los obliga a moverse entre el bien y del mal, entre lo objetivo y subjetivo, entre el cielo y el infierno, entre el sabio y el ignorante. Es formar un ser humano con un pensamiento pluralista capaz de reconocer que detrás del conocimiento existe la ignorancia, además que le permita reconocer la diversidad, en todas las dimensiones, como un potencial cultural.

Así mismo la Licenciatura debe tener al interior de sus equipos individualidades desestabilizadoras, capaces de experimentar otras formas de sociabilidad. En palabras de la autora De Sousa, es una “subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar con cinamen. La construcción social de tal subjetividad debe suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental” (De Sousa, 2010, p.62). Es decir, los procesos de comprensión acerca de la importancia de la radio en el programa y la incorporación de la ecología de saberes exige subjetividades que estén o hayan transitado hacia otras experiencias o tengan un pensamiento pluralista, individualidades capaces de comprender la existencia de diversidad de saberes, principalmente, subjetividades desestabilizadora y generadoras de procesos de transformación.

Es de advertir que adoptar la ecología de saberes dentro de los postulados teóricos del programa requiere de personas con capacidad para transformar y transformarse, porque comprender el mundo desde una perspectiva de ecología de saberes (una cosmovisión construida también a partir de diversos saberes) exige vincularse, convivir con y dentro de diferentes comunidades, colectividades y grupos sociales. Solo estando, juntándose, conviviendo dentro de estos grupos sociales se comprende mejor sus cosmovisiones, maneras de pensar y de actuar.

Como consecuencia de los planeamientos anteriores y con el fin de dar inicio a la incorporación de la radio se le sugiere a la Licenciatura identificar los saberes legos en torno a la

radio, contruidos desde individualidades, colectividades o comunidades cercanas al barrio, a la ciudad o al departamento. Urge que identifiquen las radios comunitarias, libres y populares con las cuales se puedan establecer diálogos y alianzas que permitan compartir saberes, por ejemplo los contruidos en la universidad y los que han contruido los y las integrantes de radios, serían un complemento pertinente. Por ejemplo, la radio comunitaria del Instituto Cerros del Sur (al sur de Bogotá) o Suba Al Aire, cuya alianza sería fundamental para comenzar a tejer redes humanas y a producir conocimientos teóricos, saberes y experiencias en conjunto que por la inexistencia de recursos tecnológicos al interior de la Licenciatura no se puede concretizar en material radial.

Adicional a lo expuesto, hay que fortalecer las alternativas ya adelantadas de manera clandestina y en complicidad con profesores del programa:

1. Continuar los convenios cómplices y clandestinos con profesores o profesoras del programa para realizar talleres de radio al interior de sus espacios académicos. Para ello es necesario articular la producción radial con los contenidos que se proponen en el microcurrículo, además establecer convenios con radios comunitarias locales.
2. Hay que insistir al interior del semillero de investigación en semiótica (SIS) para que la radio se convierta en campo de interés investigativo. Desde allí se puede realizar un diagnóstico acerca de la presencia de las radios comunitarias a nivel distrital e identificar si existen radios clandestinas.
3. Dentro de los espacios asignados para el cineforo formativo que se hace al interior y exterior de la institución hay que incluir, siempre, la producción radiofónica.
4. Influir desde el semillero y los espacios académicos cómplices y clandestinos para que se realicen trabajos de grado en línea con la radio.

A partir de lo anterior se puede afirmar que urge que, quienes integran la Licenciatura, comprendan la necesidad de construir una propuesta pedagógica de programa bajo los postulados de la ecología de saberes, ya que genera y articula “diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad (De Sousa, 2006, p. 67). Y Son los saberes y las experiencias que bajo el mencionado modelo eurocéntrica son:

Lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas (p.77).

A lo que Castro (2000) ha llamado “violencia epistémica”, dado que lo que más ejerce violencia, es “en el conocimiento” (Dussell, 2008).

7. Conclusiones

Luego de la discusión de los resultados se presentan las conclusiones, estas responder principalmente al objetivo general de esta investigación. Por tal razón seguidamente se presentan los retos a los que se enfrenta la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana para incluir la radio, a partir de lo conceptual y metodológico de la ecología de saberes.

1. Reconocer la radio y la emisora escolar como una estrategia didáctica que permite formar perceptores activos y críticos, diseñar y ejecutar iniciativas colectivas y participativas al interior de la comunidad educativa, incluso trascender al campo comunitario.
2. Aceptar, inicialmente, la clandestinidad como alternativa para abordar la radio.
3. Buscar epistemologías del sur y conocimientos teóricos y prácticos en perspectiva latinoamericana que contribuyan a la transformación de las maneras de concebir la educación y todo lo que ello implica: la lectura de la realidad, la relación entre sujeto que enseña y sujeto que aprende, la fuente de procedencia y producción de conocimiento, la diversidad en todos los ámbitos, entre otros. En otras palabras, mediante la búsqueda de diversas epistemologías descolonizar el microcurrículo y con ello las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de profesores y graduados.
4. Identificar y comprender otras experiencias del mundo, otras cosmovisiones, otras maneras de ser y de estar; otras temporalidades y otras formas de entender el presente y el futuro (contraer el futuro y expandir el presente). que al margen de su conocimiento y su o sus cosmovisiones existen múltiples cosmovisiones ricas en saberes y experiencias, no más o menos relevantes, de las que se puede aprender y dar nuevos sentidos a las prácticas pedagógicas y a los procesos de formación de licenciados, unos que planteen nuevas formas de relación entre unos – unas y otros – otras, y con la tierra que lo está aclamando

a gritos. Unos saberes y experiencias que transformen el “comportamiento depredador que el ser humano ejerce sobre la Pachamama para caminar hacia el Buen Vivir” (Collado, 2017, p.41).

5. Comprender la urgencia de superar la visión dicotómica (sujeto - objeto) de la realidad y así transitar a un pensamiento pluralista que esté en la capacidad de aceptar y comprender que los conocimientos y saberes interactúen, se entrecruzan; un pensamiento que al leer la realidad facilite la convivencia entre saberes y busque su riqueza, que reconozca el valor en la pluralidad de saberes y conocimientos con sus respectivas interconexiones, sin que alguno de ellos pierda su autonomía, básicamente en función de un interconocimiento.
6. Formar y transformar individualidades desestabilizadoras, capaces de experimentar otras formas de sociabilidad. En palabras de De Sousa (2010), es una “subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar con clinamen”. La construcción social de tal subjetividad debe “suponer experimentar con formas excéntricas o marginales de sociabilidad o subjetividad dentro y fuera de la modernidad occidental” (p.62)
7. Identificar las radios comunitarias, libres y populares cercanas al barrio, ciudad o departamento, con las cuales se puedan establecer diálogos y alianzas que permitan compartir saberes, por ejemplo los construidos en la universidad y los que han construido los y las integrantes de radios, serían un complemento pertinente.

8. Referencias

- Aldana, Y., Rodríguez, L. & Rocha, C. (2013). La gestión de los conflictos en la radio comunitaria un estudio de caso en Sibaté, Cundinamarca. *Mediaciones*, 11, p. 34-45. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/med/article/view/521>
- Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa. Justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. 22(2), p.1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111430001>.
- Andrelo, R. (2013). *O potencial educativo da linguagem radiofónica*. *Comunicação Midiática*, 8 (1), p.176-197. Recuperado de <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/255/254>
- Arbeláez, R. (2016). *Años audiovisuales: 40 años de audiovisuales en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle*. Cali: Editorial Universidad del Valle. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouniminutosp/detail.action?docID=4760787>.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Castaño, F. (2017). *Ciudadanías imposibles, auto-construcción real. Praxis de investigación – acción socio - educativa y ecología de saberes (tesis de doctorado)*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48766/2737645x.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Castro, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

- Cervino, M. y Belotti, F. (2016). *Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador*. *Comunicar*, 47 (29), p. 49-56. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/agora/62947-medios-comunitarios-como-ejercicio-de-ciudadania-comunicativa-experiencias-desde>
- Chica, F. y Marín, J. (2016). *La Decolonización del saber epistémico en la Universidad*. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37 (115), 285-302. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/2347/3563>
- Collado, J. (2016). Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, 9 (17), p. 137-158. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/119065>
- Collado, J. (2017). Interculturalidad y descolonialidad: Retos y desafíos epistemológicos. *Revista nuestrAmérica*, 5(9), p. 38-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196182>
- Colombia Aprende (2018). *Radio escolar. Colombia Aprende*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/TVeducativa/1600/w3-article-239771.html>
- De Sousa, S. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • UNMSM y Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- De Sousa, S. (2006a). *La universidad popular del siglo XXI*. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- De Sousa, S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.

- De Sousa, S. (2012). *La universidad en el siglo XXI*. En Ramírez, R. (Coor). Transformar la universidad para transformar la sociedad. Quito: SENESCYT
- De Sousa, B. (2017). *Registro histórico del capitalismo global, el colonialismo y el patriarcado*.
- De Sousa, S. y Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales*. Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las Epistemologías del Sur. Barcelona: Icaria editorial.
- Esméria, S. (2010). *Ecología de saberes: diálogo entre auniversidade e a alfabetização de adultos*. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(1), p. 68-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312085>
- Garcés, A. (2015). *Colectivos Juveniles en Medellín; configuración de las subjetividades juveniles vinculadas a la Comunicación Audiovisual participativa y comunitaria*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de la Plata.
- Gasparello, G. (2012). No morirá la flor de la palabra. *La radio comunitaria indígena en guerrero y Oaxaca*. *Nueva antropol*, 25(77), p. 133-154. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362012000200007
- Guazmayan, F. (2017). *Análisis reflexivo sobre el sentido producido en la experiencia audiovisual “y para usted, ¿qué significa la escuela?”*, elaborado por los participantes del proyecto, narraciones digitales: contar mi mundo, en la escuela #38, la plata en el año 2014. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de la Plata.
- Guerrero, N. (2018). *Formar miradas en tiempos audiovisuales*. (Tesis de maestría), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hernández, G. (2007). Educomunicación. *Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente*. *Comunicación*, 138, 68-78.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernando, A. (2004). El tercer espacio: cruce de culturas en la literatura de frontera. *Revista de Literaturas Modernas. Los espacios de la literatura*. (34), 109 – 120.
- Ibarra, D. (2017). *Transformaciones y persistencias en la comunicación radiofónica: Incidencia del uso de internet y la digitalización en la radio*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de la Plata.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO
- López-Reinillo, P. y Negrín, E. (2014). *Creación audiovisual y TIC: programa de intervención educativa en el marco del diálogo intercultural*. *Revista de Educación a Distancia*, (41), p. 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/41>
- Márquez, M. (1998). *Radio, identidad y memoria colectiva: una aproximación desde el análisis del discurso*. *Signo y pensamiento*, 33, p.80. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3016>
- Martín-Barbero, J. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Nómadas (Col)*. Disponible de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>
- Martínez, O. y Ortega, E. (2018). Percepciones y participación en emisoras de radio comunitaria en Nariño-Colombia. *Comunicar*, 54(26), p. 81-91. Recuperado de <https://revistacomunicar.wordpress.com/2018/04/25/las-emisoras-de-radio-comunitaria-en-narino-colombia/>

- Ministerio Nacional de Colombia (2006). *Estándares básicos en competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanías*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Montero, J. & Paz, A. (2013). *Historia audiovisual para una sociedad audiovisual. Historia crítica*, 49, p. 159 – 183. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n49/n49a08.pdf>
- Montoya, A. y Villa, L. (2017). *Radio Escolar. Onda juvenil para una comunicación participativa*. Comunicación y Escuela: Bogotá, Colombia.
- Moreno, I. (1992). Posibilidades didácticas del sonido y radio escolar: implicaciones curriculares. *Comunicación, lenguaje y educación*. (14), 57-65. Recuperado de <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-PosibilidadesDidacticasDelSonidoYRadioEscolar-126253.pdf>
- Muñoz, G. (2016). *Comunicación - Educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
- Nadalich, I. y Montoya, A. (2007). *Radio Escolar. Generadora de procesos comunicativos y pedagógicos*. Bogotá: Grupo Comunicarte y fundación Sumapax.
- Oliveira, I. (2009). *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. Nómadas*, 30, 194-207.
- Ospina, W. (2017). *Parar en seco*. Casa de las Américas, 290, p. 5-20. Recuperado de <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/290/2-Hechos%20e%20Ideas.pdf>
- Perdomo, W., Buitrago, A. y Báez, M. (2017). *El lenguaje en las humanidades. Panorama de la formación de docentes en Humanidades y Lengua Castellana*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

- Pereira, A. (2016). Irrupción simbólica en el movimiento social mapuche. Una panorámica de su producción audiovisual. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 129, p. 303-323. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791921>
- Pinzón, S. (2005). *Nociones lingüísticas básicas*. La Tadeo, 10.21. Recuperado de http://avalon.utadeo.edu.co/dependencias/publicaciones/tadeo_71/2.nociones.pdf
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la Educomunicación. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, 133, 17-32
- Pulido Londoño, H. A. (2018). *Radioescuchas y “música nacional” a mediados del siglo XX: el programa radial Antología Musical de Colombia*. (67), 67–88. <https://doi.org/10.7440/histcrit67.2018.04>
- Ramírez, L. (2017). *La radio comunitaria como herramienta para la formación de cultura política en la escuela*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, J. (2016). *Cineclub y taller audiovisual La Caja Negra: Análisis del proceso de integración del lenguaje audiovisual desde la filosofía en el INEM Francisco de Paula Santander (2011- 2014)*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, E. (2017). La ecología de saberes en la sistematización de experiencias educativas como una apuesta pedagógica de colonial (sistematización). *Revista intersticios de la política y la cultura*, 6 (11), 95-118. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/16891/17340>
- Román, M. (2010). *Mirar la mirada: para disfrutar el audiovisual alternativo y comunitario*. *Revista Folios*, 22, p.141-164. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/folios/article/view/6438/5908>
- Sánchez, J. (2010). *Alfabetización simultánea: Lenguaje verbal y audiovisual en las clases de Lengua de la E.S.O.* (Tesis de máster). Universidad de Barcelona.

Santos, B. (2011). *Epistemología del sur*. Universidad de Coímbra, Portugal. Recuperado de:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf

Santos, G. (2018). *La emisora escolar: un dispositivo educomunicativo*. (tesis de maestría).
Recuperado de
http://bdigital.unal.edu.co/70726/1/Tesis_%20Gladys%20Santos%20Pinto%20PDF.pdf

Unigarro, C. y León, C. (2010). *Producción audiovisual indígena, una experiencia de agencia política. Estudio de caso: el video indígena del Cauca*. (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar.

UNIMINUTO. (2013). *Proyecto Educativo Institucional del Sistema*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

UNIMINUTO. (2016). *Protocolo de Investigación para el Ciclo de Formación en profundización Especialización en Comunicación Educativa*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de
<file:///C:/Users/Dell/Downloads/Protocolo%20PROYECTO%20INTEGRADO%20ECE D%202018.pdf>

UNIMINUTO. (2017). Documento maestro de programa. Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Vásquez, F. (1998). *Amigos invisibles. Abordajes al lenguaje radiofónico*. Signo y pensamiento, 33, p.80. Recuperado de
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3010>

Vidal, J. & Téllez, A. (2015). *El audiovisual como medio socio-comunicativo: hacia una antropología audiovisual performativa*. *Palabra Clave*, 19(2), p. 556-580. Recuperado de <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/5433/pdf>

Villamizar, G. (2018). *La radio en la escuela. Experiencias de radio y educación de la escuela en la radio a la radio en el aula*. Caracas: Laboratorio Educativo.

9. Anexos

Anexo 1.

<i>Formato 1. Matriz de análisis documental.</i>				
FORMATO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL				
<i>Etapa</i>	<i>Tipo de documento</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Citas y resumen</i>	<i>Análisis</i>
1. <i>Inventario</i>				
3. <i>Clasificación</i>				
3. <i>Selección</i>				
4. <i>Lectura a profundidad</i>				
5. <i>Lectura cruzada y comparativa</i>				
	<i>Observaciones generales:</i>			
<i>Fuente: propia</i>				

Anexo 2.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
PRÁCTICAS PROFESIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIARIO DE CAMPO

No. de fase de investigación: N°.

Nombre de la actividad Fecha:

El diario de campo es un ejercicio de escritura fluida e informal donde se registra en orden cronológico el desarrollo de la sesión. Asimismo, se describe con mayor detalle las dificultades que se presentaron, los aspectos o situaciones positivas, los sucesos más significativos con relación a la planeación, los recursos utilizados, el manejo de grupo, el uso del lenguaje, el aprendizaje, la evaluación, el desarrollo profesional, entre otros. Escribir en el recuadro sin limitarse en el escrito.

1. NARRATIVA (Registrar la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad puede resultar un producto organizado y sistemático).

2. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA (en este espacio se puede formular preguntas, hipótesis, conclusiones, puede contrastar teoría y práctica, plantear soluciones a problemas identificados, etc.)

3. ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS (entrevistas, fotos, mapas, dibujos, gráficos, escritos, etc.). Este espacio corresponde al anexo de elementos importantes que al presentarlos de manera organizada se convierten en soporte esencial de la narrativa y el análisis presentados.