

SERIE
EDUCA-
CIÓN

ISBN

978-

958-

782-

593-

0



PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: REFLEXIONES METODOLÓGICAS

CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN

CARLOS ANDRÉS PINTO LÓPEZ

Editores académicos

EDICIONES

USTA





**PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS
DE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA: REFLEXIONES
METODOLÓGICAS**

COLEC-

CIÓN

440

EDICIONES

USTA

**PERSPECTIVAS
ETNOGRÁFICAS DE
LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA:
REFLEXIONES
METODOLÓGICAS**

SERIE

EDUCACIÓN

Ciro Javier Moncada Guzmán

Carlos Andrés Pinto López

EDITORES ACADÉMICOS



Carlos Andrés Pinto López, autor
/ Perspectivas etnográficas de la investigación
educativa: reflexiones metodológicas /
Carlos Andrés Pinto López; editores académicos,
[y otros autores]; Editores académicos, Ciro
Javier Moncada Guzmán y Carlos Andrés Pinto
López Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2023.

172 páginas; gráficos, ilustraciones y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índices
de autores, onomástico y temático

ISBN 978-958-782-593-0

e-ISBN: 978-958-782-594-7

1. Educación -- Investigaciones 2. Etnología
3. Territorio de paz 4. Pedagogía --
Espiritualidad 5. Antropología cultural y social
6. Antropología educativa.
Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 305.23

CO-BoUST



Esta obra tiene una versión de
acceso abierto disponible en el
Repositorio Institucional de la
Universidad Santo Tomás:
<https://repository.usta.edu.co/>

© Carlos Andrés Pinto López, Johan Andrés Nieto Bravo,

Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán, Haider Enrique
Cubillos Hernández, Camilo Alfonso López Saavedra,
Ciro Javier Moncada Guzmán, John Jairo Pérez Vargas,
autores, 2023

© Ciro Javier Moncada Guzmán y Carlos Andrés Pinto
López, editores académicos, 2023

© Universidad Santo Tomás, 2023

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Pablo E. Daza V. **corrección de estilo**

lacentraldediseno.com **diseño de colección**

Alexandra Romero Cortina **diagramación**

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-593-0

E-ISBN: 978-958-782-594-7

Primera edición, 2023

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645
del 6 de agosto de 1965, MinJusticia

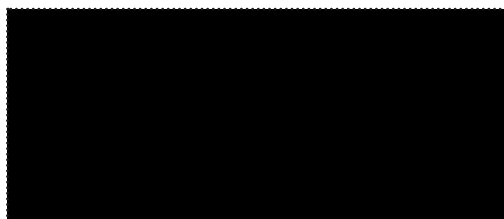
Acreditación Institucional de Alta Calidad

Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio
de 2022, 8 años, MinEducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio, sin la autorización expresa del
titular de los derechos.

CON- TENI- DO

- 13 Prólogo**
ÁLVARO ANDRÉS RIVERA SEPÚLVEDA
- 19 Introducción**
- 23 La etnografía educativa y la topofilia
como apuestas de investigación
educativa**
CARLOS ANDRÉS PINTO LÓPEZ
JOHAN ANDRÉS NIETO BRAVO
- 25 Complejidades del estudio etnográfico
- 31 La simbolización del lugar como
escenario de investigación
- 35 Para una etnografía desde lo territorial
- 38 Referencias





**73 Relación aportante entre autoetnografía
y formación espiritual: pedagogía de la
espiritualidad**

GUSTAVO ADOLFO MAHECHA BELTRÁN

CAMILO ALFONSO LÓPEZ SAAVEDRA

HAIDER ENRIQUE CUBILLOS HERNÁNDEZ

75 Problematizando lenguajes relacionados
con la espiritualidad desde una
perspectiva autoetnográfica

80 Aproximaciones a la espiritualidad

93 Experiencias autoetnográficas y de
espiritualidad en el ámbito educativo

110 Prospectivas de la autoetnografía
 como metodología investigativa
 a favor de una pedagogía de la
 espiritualidad

113 Referencias

**117 Etnografía y narrativas transmedia
 en la educación**

CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN

JOHN JAIRO PÉREZ VARGAS

120 Punto de partida: la experiencia con la
 etnografía virtual

125 ¿Qué son las narrativas transmedia?

138 Articulación entre lo transmedia y la
 educación

143 Articulación entre la etnografía y las
 narrativas transmedia

151 A manera de cierre

153 Referencias

161	Epílogo
163	Sobre los autores
169	Índice temático

Prólogo

En la introducción a su obra *La etnografía: método, campo y reflexividad*, la antropóloga argentina Rosana Guber (2001) planteó un cuestionamiento cuyo análisis pretendo llevar al campo de la investigación pedagógica y de esta manera constatar el valioso aporte que este volumen ofrece a los lectores, a saber: ¿por qué alentar una metodología artesanal en la era de la informática, las encuestas de opinión e internet, solo para conocer de primera mano cómo viven y piensan los distintos pueblos de la Tierra? Dos presupuestos: 1) si bien los estudios etnográficos surgieron en el seno de la antropología, ya desde hace varias décadas las diferentes ciencias sociales los vienen implementando; 2) desde mediados del siglo xx el etnógrafo no solo se aproxima al mundo de lo exótico al otro lado del planeta, sino también (como lo advierte Clifford Geertz) a los microcosmos culturales inmediatos donde la exotividad se le atribuye a todo aquello que descansa sobre un entramado particular de significado.

Asistimos en las últimas décadas a un clamor por resignificar la investigación que adelantan los maestros sobre su práctica en contraste con aquella que llevan a cabo los científicos sociales sobre el hecho educativo; no obstante, persiste todavía un interrogante respecto a si el maestro que investiga puede apropiarse con suficiencia de los atributos técnicos que exige este tipo de labor. Alentar el recurso a la etnografía educativa recobra un valor especial a este respecto por cuanto es uno de los modos de hacer en que las facultades humanas del sujeto que indaga resultan mucho más funcionales para los propósitos de investigación que los mismos conocimientos técnicos o tecnológicos. En la humanidad del etnógrafo se conjuga un esquema epistémico que le permite entrar en contacto con un grupo humano para descifrarlo desde dentro y hacerlo inteligible después. Hacer etnografía, por tanto, no es otra cosa que elevar a categoría de método y, desde un recorte intencional, las facultades de observación prolongada, escucha atenta, diálogo no directivo, empatía y reflexividad permanente, todo lo cual despliega el maestro de manera espontánea en la cotidianidad de su práctica; ciertamente, muchos maestros llevan registro y toman nota de lo que les sucede en la escuela y en el aula.

En *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Peter Woods (1987) defiende la tesis de que la etnografía zanja el hiato entre la investigación y el maestro por cuanto en su especificidad, más que saber elaborar un cuestionario u ostentar un repertorio teórico muy vasto (aunque esto deba adquirirse con el

tiempo), el maestro-etnógrafo requiere como principal atributo movilizar sus facultades humanas para penetrar en el microcosmos de los subgrupos que cohabitan en la escuela, asimilar sus lenguajes simbólicos y de esta manera comprender el sentido que le otorgan a sus posturas, discursos y prácticas. Asuntos como la vivencia de la confesionalidad, la muerte en la escuela, la interculturalidad escolar, entre muchos otros, podrían ser abordados desde esta perspectiva. Un ejemplo lo podemos encontrar en el texto *El maestro como enemigo* de Harry Wolcott (1993), quien describe el itinerario de una autoetnografía adelantada sobre su experiencia como docente en una escuela rural multigrado, donde, en cuyos términos, la observación atenta de su práctica y de las relaciones que sostuvo con el grupo de estudiantes le permitieron esgrimir una descripción etnográfica de alto valor cultural y académico que lo llevaron a plantear la tesis de los antagonismos culturales en la escuela.

Ciertamente, una de las sinergias que se consolida de mejor forma entre la etnografía y el maestro es la posibilidad de adelantar un trabajo de campo riguroso y prolongado que le puede permitir al maestro-etnógrafo trascender la superficialidad con que frecuentemente se lleva a cabo la denominada etapa de recolección de datos no solo en escenarios de investigación formativa, sino también de investigación en ejercicio. Para nadie es un secreto que hoy día muy pocos investigadores educativos se pueden permitir una presencia prolongada sobre el terrero, ya sea porque no hace parte de sus opciones personales o porque no cuentan para

ello con la suficiente financiación. En cualquier caso, todo parece restringirse a un pseudotrabajo de campo en función de unas cuantas visitas al terreno para la aplicación directa de instrumentos.

La presencia continua del maestro-etnógrafo en el escenario de práctica, que es al mismo tiempo el terreno en que se adelanta la investigación (la escuela), presenta variadas ventajas: en primer orden, los problemas a indagar se corresponden más con lo que sucede en la cotidianidad de las personas y no con una ilustre, pero insuficiente, deducción teórica; en segundo orden, es mucho más asequible para el maestro apropiarse del lenguaje simbólico local y, por tanto, más factible que pueda penetrar por las diferentes capas de significado del microcosmos que le interesa comprender; en tercer orden, el sujeto que investiga tiene un terreno abonado en la construcción de alteridades, lo que necesariamente va a repercutir en que las personas se sientan mejor dispuestas a compartir sus pensamientos más auténticos a diferencia de la desconfianza que les despierta la presencia de un investigador forastero; en cuarto orden, el hecho de que el maestro pueda examinar el fenómeno dentro de su ambiente natural le garantiza poder desarrollar su capacidad reflexiva de manera continua y en articulación con lo que observa, dialoga y registra; finalmente, en quinto orden, es este un modo de hacer investigación que, por su naturaleza, se presta menos a los sociocentrismos, etnocentrismos y epistemocentrismos con los que muy a menudo los expertos se aproximan a las comunidades educativas.

Con todo, la apropiación de la etnografía por parte del maestro comporta también que este se interese por ir cultivando algunos atributos que pueden contribuir a consolidar su labor investigativa en el tiempo, como son la ampliación progresiva de su repertorio teórico (relativo al tema que indaga y que es de su interés) e incluso el conocimiento de algunos procedimientos prácticos que puede emplear para organizar todo lo que vive y experimenta en su cotidianidad. Empero, más allá de esto, hay dos dimensiones de la etnografía que son necesarias de clarificar. Por una parte, concibo fundamental indicar, como lo deja entrever John Ogbu (1993) en *Etnografía. Una aproximación a nivel múltiple*, que la reconstrucción del punto de vista del actor, si bien es fundamental en este tipo de estudios, no es autosuficiente, por eso la necesidad de que se preste atención a los marcos sociales en que las prácticas culturales se insertan, en otras palabras, la aproximación que procura el maestro-etnógrafo entraña una dimensión simbólica de los eventos escolares, pero también el reconocimiento de las condiciones históricas de la escuela. Por otra parte, considero relevante hacer hincapié en que la comprensión a que apunta la etnografía no es la descripción de lo que hacen y dicen las personas, así como tampoco la descripción de cómo es el mundo para ellos (aunque se nutra esencialmente de estas dos perspectivas), sino una lectura problematizada y crítica desde la mirada de quien investiga, de ahí que el maestro pueda a través de la etnografía reconocerse como sujeto de saber y, por tanto, contribuir

a la resignificación del estatuto epistemológico de la investigación pedagógica.

En virtud de lo expuesto, invito a los lectores a continuar la reflexión sobre la perspectiva etnográfica de la investigación pedagógica, siguiendo con detenimiento los cuatro aportes que articulan este volumen. En el primer capítulo, los autores, partiendo de la premisa de que la investigación pedagógica debe aproximarse a los escenarios educativos reconociendo sus particulares, analizan la relación de reciprocidad que se teje entre los sujetos escolares y su territorio. En el segundo capítulo, los autores enfocan su discurso en problematizar el relato hegemónico de la paz en Colombia, auscultando el aporte que hacen las comunidades en procesos de inclusión desde la interculturalidad para la construcción de paz en los territorios, y cómo el acompañamiento que se les ofrece desde la etnografía puede contribuir a dichos procesos. En el tercer capítulo, los autores describen el desarrollo y aportación de un ejercicio autoetnográfico adelantado por tres docentes de educación religiosa a propósito de la formación espiritual en escenarios escolares. Por último, en el cuarto capítulo, los autores proponen una lectura complementaria, desde la perspectiva de las narrativas transmedia en el aula, entre dos investigaciones llevadas a cabo en escenarios educativos digitales.

ÁLVARO ANDRÉS RIVERA SEPÚLVEDA
Doctor en Educación
Abril de 2021

Introducción

La intencionalidad de esta obra es manifestar variados aportes de la etnografía, en cuanto entrada metodológica de las ciencias sociales, al campo de lo educativo, más específicamente a la cualificación de las prácticas pedagógicas de los maestros del contexto colombiano, pues se espera que la reflexión aquí presentada sea de provecho para transformar su cotidianidad docente en un lugar cultivado para la investigación. Esta tarea ha sido desplegada a través de cuatro capítulos que presentan los resultados identificados en el trabajo de campo de quienes asumieron el reto de una praxis que iba más allá de lo descriptivo.

En primer lugar, se presenta la reflexión sobre la articulación entre la etnografía educativa y la topofilia como apuestas de investigación educativa, donde el punto de partida es el contexto social y político colombiano, el cual hace evidente la necesidad de una comprensión de las comunidades desde su propia voz. De esta forma, se propone un ejercicio investigativo que

aborda a los sujetos en primera persona a partir de las particularidades de su contexto, de tal forma que se les reconozca como las opciones primarias que permiten reconocer las complejidades de cada escenario educativo, así como los órdenes de relación que los sujetos, ya sea individuales o colectivos, tejen consigo mismos, con la sociedad y con el entorno.

El segundo capítulo da continuidad a la preocupación por el territorio, pero lo hace desde la pregunta por los aportes de la etnografía a la construcción de la paz. Para cumplir con dicho fin, presenta la reflexión de tres categorías: la inclusión, como un proceso de reconocimiento de la diversidad y la pluralidad; la interculturalidad, como posibilidad del tejido de diálogos y, por último, la construcción de paz desde los territorios. De ahí se exponen algunas estrategias que permiten el abandono de las capacidades instaladas en las comunidades, con el ánimo de generar espacios de participación ciudadana activa, arrancando en las experiencias significativas de la escuela hasta el desarrollo territorial y así responder a la pregunta por los aportes de la etnografía a las prácticas pedagógicas, desde los enfoques diferenciales y el reconocimiento de los contextos nacionales en Colombia.

En tercer lugar, se traslada la reflexión de la diversidad territorial a la religiosa y, más específicamente a las implicaciones que tiene la educación religiosa escolar en esta deliberación. Ello se hace gracias a un trabajo de campo de tres docentes fundamentados en la autoetnografía, quienes proponen una pedagogía de

la espiritualidad como camino que ayuda a zanjear los problemas de discriminación e invisibilización de las minorías religiosas en las aulas del país. Para cumplir con dicho objetivo, primero presentan una aproximación epistemológica al concepto de espiritualidad y a su educabilidad, articulando aquello con ejercicios de sistematización de experiencias autoetnográficas en el ámbito educativo, donde fue fundamental la observación participante, y así, finalizar con el planteamiento de sus hallazgos en el marco de unas perspectivas de autoetnografía como metodología investigativa que enriquece la formación espiritual.

Por último, el cuarto capítulo traslada la reflexión al ecosistema digital, de tal forma que se pregunta por la articulación de la etnografía con las narrativas transmedia. Aquí es necesaria la superación de la tradicional visión dicotómica de lo virtual por una fundamentada en la complejidad de la vida humana que comprende la cotidianidad híbrida que se abre paso entre diversas plataformas *online* y *offline*, posterior a ello, se lanza la invitación a diseñar y desarrollar universos narrativos que serán ampliados y desbordados por los relatos de los estudiantes. Al final se presenta una perspectiva etnográfica que se abre paso por la reflexión de esta diversidad de relatos con la intención de comprender el universo narrativo de los estudiantes.

Esperamos que este texto sea de provecho para la cualificación de las prácticas pedagógicas de los maestros colombianos desde los aportes de la etnografía, de tal forma que se superen las posibles miradas

instrumentalizadoras para proponer en cambio un escenario investigativo que vincula al docente con los entretejidos existenciales de sus estudiantes desde una dinámica analítica, crítica y transformadora que favorezca la formación integral.

La etnografía educativa y la topofilia como apuestas de investigación educativa

CARLOS ANDRÉS PINTO LÓPEZ

JOHAN ANDRÉS NIETO BRAVO

La etnografía tiene por núcleo de indagación la comprensión de la cultura de una comunidad específica, donde, el entramado de significaciones entretejidas en la interacción humana local a partir de valores, creencias, perspectivas y motivaciones, configurados en la cotidianidad del contexto, posibilitan una comprensión holística del fenómeno problematizado y abordado. En cuanto a su concreción en el campo de lo educativo, la etnografía intenta discernir, además, las implicaciones pedagógicas que subyacen ante una determinada cultura escolar con la cual el maestro se configura como investigador.

MONCADA et ál., 2020

El contexto social y político colombiano hace evidente la necesidad de una comprensión de las comunidades en su propia voz: la apuesta por ejercicios investigativos que aborden a los sujetos en primera persona a partir de las particularidades de su entorno se reconoce como una de las opciones primarias que permiten reconocer las complejidades de cada escenario educativo, así como los órdenes de relación que los sujetos, ya sea individuales o colectivos, tejen consigo mismos, con la sociedad y con el entorno. Por tanto, el territorio no aparece como un dato meramente circunstancial, sino como el escenario dinámico en que los diferentes actores del proceso educativo construyen su propia experiencia humana y educativa; de este modo, emerge la doble lectura según la cual los sujetos construyen activamente el territorio al tiempo que este los resignifica. Así, el presente capítulo se interesa por el reconocimiento de los aportes propios de la topofilia en procesos de investigación educativa desde la etnografía.

Para cumplir con dicho fin, en primer lugar, presenta una aproximación epistemológica a las complejidades del estudio etnográfico, posteriormente, se reflexiona sobre la simbolización del lugar como escenario de investigación y, por último, se cierra con algunas líneas prospectivas para proponer una etnografía desde lo territorial.

Complejidades del estudio etnográfico

La concepción de la etnografía en cuanto modo de conocimiento ha estado históricamente ligada al espacio como dato característico de una sociedad que es sujeto de estudio, de modo que, tradicionalmente, se asume como condición indispensable la inmersión del investigador en el terreno en cuanto es garantía de una experiencia completa de observación en el lugar, de manera que el estudio de esta realidad no se fuerce a un lugar que no le sea propio; de alguna forma, se trata de una búsqueda del dato más puro posible en que el etnógrafo retrate la realidad con fidelidad a esta.

Con todo, la posibilidad de pensar el ejercicio etnográfico no solamente desde los territorios apartados, sino en la cotidianidad de las grandes ciudades, permitió ampliar las nociones de *permanencia*, *presencia* y *territorio*, para involucrar una gama más amplia de escenarios frente a los cuales el investigador en ciencias sociales pudiera tener una voz capaz de describir y apostar, no solo por los datos puros de las culturas desconocidas, sino frente aquello que permanece oculto a plena vista en la cotidianidad de las metrópolis, que afecta la dinámica y el comportamiento de las sociedades y que, generalmente, pasa desapercibido en su mezcla con la cotidianidad apabullante de las apuestas a que tiende la vida del hombre contemporáneo.

En este sentido, la crisis de la modernidad en la segunda mitad del siglo xx posibilita el tránsito entre el interés de la modernidad y el conocimiento de las realidades

esencialmente remotas que desafiaban los postulados de aquello que Occidente consideraba civilización, así como su esfuerzo por traducir para este mundo los lenguajes ancestrales para adaptarlos al influjo civilizador de las sociedades, para volver la mirada sobre la imagen de la ciudad como el lugar por antonomasia en cuanto aglomerado de lugares (Delgado, 2002).

De este modo, el estatuto epistemológico de la posmodernidad construye un escenario en que la ciudad aparece como elemento de primer orden en el que se comprende en cuanto organismo vivo, donde confluyen múltiples dinámicas y se crean nuevas culturas, bajo el presupuesto de una heterogeneidad tan compleja que, a un mismo tiempo, la hace carente de los elementos unificadores básicos que pudieran darle un carácter armónico. Esta característica obliga a ampliar el concepto de *lugar* y de *presencia* hacia la posibilidad de pensar en otras territorialidades en que se cambie la morfología esencial del suelo habitado y ocupado por otros escenarios en los que sea el movimiento o aún la virtualidad, y no la permanencia, los que marquen la pauta para una lectura de las sociedades contemporáneas.

Así, el territorio, en su comprensión más amplia posible, se puede considerar como el inicio de la investigación propiamente dicha, toda vez que cumple la función de delimitar un contexto aun cuando este no esté delimitado por las fronteras de un terreno o los muros de una institución, toda vez que la mirada de la postura etnográfica está puesta en los grupos de

personas cuya dinámica es cada vez más nómada en los escenarios que marca la contemporaneidad. En este sentido, la delimitación del nuevo territorio estará marcada por su propio dinamismo, por lugares de tránsito y aún por la ausencia de estos en cuanto dato simbólico de realidades que se han ausentado, pero cuya simbolización sigue estando presente.

Esta condición, un poco más maleable de los contextos sociales, permite la emergencia de una mirada en que los datos sociales no son hechos puros que obedezcan a leyes universalmente válidas, de modo que las tendencias actuales en etnografía se alejan poco a poco de las miradas clásicas de este positivismo social, así como de la pretensión de objetivar el conocimiento que se puede tener de los grupos sociales en cuanto tales. De este modo, aunque la condición de dicho análisis sea sustantiva y el punto de llegada en el ejercicio investigativo, se hace necesario acompañarla de adverbios de tiempo, modo y lugar que le otorgan una condición complexiva a una realidad que es necesaria abordar en su naturaleza y en su conjunto, puesto que, de no hacerse, se corre el riesgo de engeguercer de frente a los datos que esta misma pudiera aportar.

Así, la comprensión de la realidad, que es objeto de estudio, pasa de la linealidad de un dato puro a la complejidad de los múltiples estratos que la componen, lo que a su vez permite un modo de conocer en el que se pasa del aislamiento que pretende comprender los fenómenos en cuanto dato puro a las complejidades de

la condición humana mediadas por la relacionalidad de estos mismos estratos (Rosini, 2019). Precisamente en el desbalance de esta complejidad, en la tarea de cruzar por los varios niveles que componen la complejidad de la realidad en un tejido complejo resultante de los múltiples dinamismos que ocurren en su interior, se comprende que este objeto de estudio supera a la suma de sus partes y que es el tejido de múltiples relaciones, y no el dato puro, lo que aporta su riqueza al ejercicio investigativo propiamente dicho.

Llegados a este punto, resulta en un tema de mayor importancia la mención de un modo de conocer puesto en situación, como ya lo habían previsto otras escuelas, aunque con intereses más arqueológicos y literarios, se propuso tener presente la situación de vida (Gunkel citado en Martos, 2012) de las distintas sociedades como dato fundamental para su comprensión y estudio. Esto ubica al lector de frente a un escenario de estudios en contexto. Con todo, dicho contexto no se comprende solo como el marco estático en que transita la vida de las sociedades, dado que esto llevaría al investigador de nuevo a la posición estática y objetivista de la modernidad, tampoco se trata de un mero problema estilístico de diferentes conjunciones (De Tezanos, 1998), sino de la apuesta por la lectura de datos entramados en el tejido de la realidad social.

Esta lectura imbricada entre la urdimbre y la trama de los escenarios sociales esencialmente complejos lleva al investigador a trazar para su ejercicio límites móviles que le permitan un ejercicio de escucha atenta

a los diferentes movimientos que la realidad tiene para ofrecer, así como a los cambios naturales que no solo suponen un movimiento de los límites en que se enmarca su perspectiva del mundo y de la historia, sino que le suponen una comprensión más general de la realidad en cuanto dato dinámico y complejo.

En este sentido, la tradición antropológica americana (De Tezanos, 1998) responde en términos de la adaptación de la etnografía a la lógica de la posmodernidad, dado que le permite la apropiación de diferentes instrumentos que le posibiliten hacer las lecturas que considere necesario acerca de su panorama de estudio y de reflexión. Esta emergencia del *Fieldwork Research* se enmarca en la tradición que ubica al estudio antropológico en el trabajo de campo como escenario de constatación de los fenómenos sociales y culturales, pero le permite, otorgándole una de sus mayores riquezas, la emergencia de un conocimiento ajustado a los dinamismos y relacionalidades que componen dicha realidad (Freilich, 1977).

En este orden de ideas, el conocimiento proveniente del ejercicio etnográfico deriva en una mirada sobre lo cotidiano y las formas que este asume que son, en último término, la descripción de las complejidades propias del tejido social propiamente dicho. El paso de la mirada de lo remoto de los grupos sociales apartados física e históricamente de los centros urbanos a una mirada de lo cercano, hace que ya no se deba, necesariamente, apostar por estadias continuas en lugares remotos para atestiguar los dinamismos sociales, y aunque esta

noción no se suprime completamente, sí se desplaza a un contexto más cercano donde la importancia está puesta en el acceso al mundo de lo inmediato.

Como consecuencia de lo anterior, la imagen del investigador también sufre un desplazamiento, dado que su interés ya no es la mera observación de la realidad guardando la distancia necesaria de la misma para darle su carácter de objetividad al dato puro, en una especie de búsqueda por la incontaminación del dato, del investigador y de los investigados, aportando, esencialmente, una voz en tercera persona, un testimonio con un alto grado de imparcialidad, para convertirse en una mirada no solo interna, sino en primera persona, toda vez que esta nueva comprensión encuentra su riqueza precisamente en el carácter testimonial de la experiencia, puesto que no busca su validez jurídica, cuanto la experiencia vital en que se pone en evidencia la dinamicidad de los múltiples estratos que componen la realidad. En tal sentido, cobra razón la afirmación de que el investigador es el proyecto.

Hasta este punto, la mirada contemporánea de la etnografía se sitúa también en las líneas del pensamiento posterior a la segunda mitad del siglo xx, en las que se pueden reconocer una serie de rupturas con la verdad en términos de la pretensión de una objetividad de los sujetos, de quienes se debe tomar distancia en cuanto lugares de estudio. Este cambio radical de apuestas responde a la validación de la experiencia humana en cuanto lugar de conocimiento y escenario de dinamismos que conforman

su constitutivo ontológico como realidad cambiante y capaz de generar saberes desde la propia mirada sobre sí mismo.

En este sentido, el papel del etnógrafo no se reduce a su comprensión meramente funcional, a la realización de un conglomerado de tareas tendientes a la recolección y análisis de datos, sino que emerge la imagen del *researcher storyteller* (Bolívar Botía, 2002) en cuanto narrativa que dota de sentido a las complejidades de la vida humana desde su inmersión profunda en estas dinámicas, toda vez que su búsqueda está en la aprehensión de los distintos matices de una sociedad mediante el diseño, adaptación y análisis de instrumentos que permitan evocar la vida en su conjunto (Mauss, 1971), desde la multiplicidad de lenguajes y formatos en que esta se configure.

La simbolización del lugar como escenario de investigación

Hasta este punto, la comprensión de lugar y de territorio marcan una distancia considerable de frente al estatismo clásico de su comprensión en términos meramente circunstanciales respecto del lugar, tampoco se trata de una concepción determinista, según la cual, el medio geográfico marcaba los patrones de conducta social y destinos políticos de las sociedades que los ocupaban, esto a partir de la adaptación sociológica de los principios darwinianos (López, 2011), en el entendido de este como el principio de la geografía humana, así como de los estudios en geopolítica, para recaer en una

lectura que de nuevo está marcada por la complejidad y la relacionalidad.

En tal sentido, el territorio se convierte en uno de los múltiples estratos que cruzan y dan sentido al entramado de la realidad en su conjunto, de modo que reviste de una importancia particular en términos más profundos que el mero paisaje por donde transitan las sociedades, sino como el medio al que los sujetos individuales o colectivos reconocen ligada su existencia en términos de su historia, presente y porvenir. De lo anterior se colige que la lectura que hace el ser humano respecto de su propia esencia e historia está ligada profundamente a la tierra, pero no a cualquiera, sino a aquella que le ha sido dada, una y única, respecto de la cual dota de sentido su propio peregrinar en otros escenarios (Perret, 2011).

Esta condición sustantiva del lugar permite posicionar lo que se comprendía como una mera precisión circunstancial de lugar, en un valor dinámico como el mismo ser humano respecto del cual se asignan, pierden o mutan relaciones de adscripción o de distancia en relación con sitios particulares, derivando en la nominación de doble vía por la etimología griega de los conceptos que la conforman: topofilia o topofobia.

He aquí la clave para entender el valor territorial del símbolo y su papel en la construcción de significados a través de lo que pudiéramos denominar “la marca social del suelo”. No es gratuito que la conquista de “nuevos mundos” se realice siempre a través de rituales que se

encargan de re-marcar el suelo y, en consecuencia, de fundar un nuevo origen; entendiendo aquí origen como procedencia común, aunque también como principio. Desde este punto de vista, en realidad no hay “nuevos mundos” que conquistar, sino nuevos lugares donde fundar el mundo conocido. (Yory, 2006, p. 58)

En este sentido, es posible la afirmación de que los dinamismos de la historia humana no solo ocurren en un territorio como agente pasivo, sino que ocurren muchas veces por y con este, toda vez que la constatación de la realidad histórica pone en evidencia cómo un lugar apropiado se construye aún en términos de su infraestructura física, toda vez que se encuentra ligado a la edificación del futuro de los sujetos que lo habitan, permitiéndoles una mirada de mayor profundidad respecto de su entorno como sujeto vivo.

Esta comprensión, también en la lógica de ruptura con las miradas ciertas, pero reduccionistas del positivismo, remite la comprensión de la dimensión humana de la habitación espacial a la luz de lo poético, del mundo de la imagen en cuanto posibilidad narrativa de lo inefable, no en el interés de la definición objetivante, sino en la identificación del espacio como lugar de tránsito de las emociones e identidades propias del individuo en cuanto tal (Bachelard, 2012), en que se configuran sus identidades, seguridades y miedos. Para esta perspectiva, el territorio se lee desde sus posibilidades de habitación como discurso que cruza todas las dimensiones de su ser.

En este punto, el contexto colombiano encuentra una voz en primera persona que permite una lectura de la territorialidad en cuanto constitutiva del ser humano y de la sociedad en su conjunto. El drama del desplazamiento forzado como fenómeno identitario de la cultura colombiana moderna y contemporánea se puede hacer a la base de una historia contada desde el dolor del desarraigo en las formas en que este se presente y por los diversos motivos que la historia puede recontar.

Este fenómeno no solo le ha dado forma a las megalópolis colombianas que, en sintonía con América Latina (Libreros, 2003), se han formado por la expansión de cinturones de miseria (Avendaño, 2006) en sus poblaciones vecinas hasta conurbar los grandes centros poblacionales con los municipios vecinos más pequeños, dando origen al crecimiento desordenado y a menudo caótico de los grandes centros urbanos, así como a la carencia de los servicios y el acceso a bienes esenciales por parte de la población.

En este punto, el fenómeno urbanístico puede considerarse como una consecuencia natural de un territorio ocupado sin la intención propia de hacerlo, movidos por los diferentes órdenes de violencia que de maneras invasivas compelen a poblaciones enteras a dispersarse en centros urbanos bajo el imaginario de mayores oportunidades de desarrollo y acceso a bienes y servicios que permitan una mayor calidad de vida a sus habitantes. Con todo, no resulta exagerada la imagen de quien es arrancado de su tierra para ser obligado a vivir en otra que le resulte completamente ajena.

En las narraciones que se recogen de quienes viven estos fenómenos (CNMH, 2016; Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2013) se pone de manifiesto la importancia sustantiva de la pérdida simbólica como aquella que sostiene las pérdidas materiales, este desarraigo atraviesa todas las dimensiones de la vida de quien lo sufre, dado que pasa por lo material, lo social y aun sus raíces históricas, de lo cual se puede inferir que el requisito para la simbolización del lugar no está dado por la presencia e interacción física que se da con este, sino por su importancia en la memoria y la identidad en la construcción de los sujetos en cuanto historia viva.

En este sentido, toda lectura sobre el territorio está abocada a convertirse en una lectura sobre la experiencia personal e histórica de los sujetos individuales y colectivos que la componen y su descripción necesita imbricarse en la misma lógica de la complejidad relacional entre la dimensión propia y poética del habitar y la construcción de la historia humana.

Para una etnografía desde lo territorial

En la base de todo ejercicio etnográfico existe una comprensión antropológica más profunda que dota de sentido al ejercicio investigativo, también una cosmovisión de elementos estructurales en la construcción del conocimiento y las apuestas en que este tiene lugar. En tal sentido, resulta en un lugar de importancia sustantiva el reconocimiento de una ruta de lectura de frente a los fenómenos humanos y sociales que transversalizan estas apuestas.

Así, las voces propias de los sujetos recobran su lugar en términos de la emergencia de un conocimiento dicho en primera persona; en línea con las distancias marcadas de frente al positivismo lógico de la modernidad, se reconocen distintos modos de conocer, especialmente en orden a las complejidades de la esencia y la historia humana, que no puede ser tratada como el lugar de datos puros y estáticos para llevarse al análisis de una academia distante de los relatos que construyen dichas historias.

En este mismo sentido, es posible el reconocimiento con una fuerza mayor de la figura del etnógrafo que hace un estudio sistemático de su propia realidad, distanciándose cada vez más de las apuestas colonizadoras del estudioso observador de una realidad distinta, y a menudo considerada inferior al esquema de civilización de donde provenía el investigador; este cambio de perspectiva supone la riqueza de escuchar las experiencias en la voz de quienes las viven, toda vez que con la garantía de un etnógrafo que observe su propia dinámica social, esta será un reflejo de una mirada interna propia de la experiencia, despojándola de todo carácter meramente anecdótico.

La perspectiva etnográfica permite hacer una descripción más precisa de las intencionalidades investigativas que subyacen a la formulación de este proyecto, dado que, desde la comprensión de Geertz (1973, p. 24), dicho ejercicio se compara al intento por leer un manuscrito borroso, y en grafías distintas a las convencionales, donde la tarea primaria del investigador reside en

la habilidad de lectura y reconocimiento de aquello que escapa a una primera mirada. Aquí se presenta la diferencia entre una descripción superficial y una descripción densa, en la cual los comportamientos y palabras que los sujetos producen se han percibido e interpretado en atención a las estructuras de significación en que están inmersos.

En tal sentido, siguiendo a Bertaux (1981), el interés epistemológico del relato del sujeto individual reside en su capacidad de aportar datos acerca de la estructura social propia del contexto, mediante la saturación de diversas narraciones dentro del mismo marco situacional que permiten reflejar su contexto. Así, se investiga para permitir el surgimiento de nuevos mundos, en cuanto no han sido escuchados. Las construcciones individuales y comunitarias de los relatos obligan a la emergencia de formas de comprensión que permitirán una lectura panorámica de un fenómeno (Moncada et ál., 2020).

Es una particular construcción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que —mediante un proceso reflexivo— se da significado a lo sucedido o a lo vivido. Todo relato biográfico organiza en una secuencia (cronológico y temático) los acontecimientos vividos. Un orden cronológico (curso de una vida) se combina, pues, con un código configurativo (acontecimientos), para conjuntarlos en un código significativo. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 20)

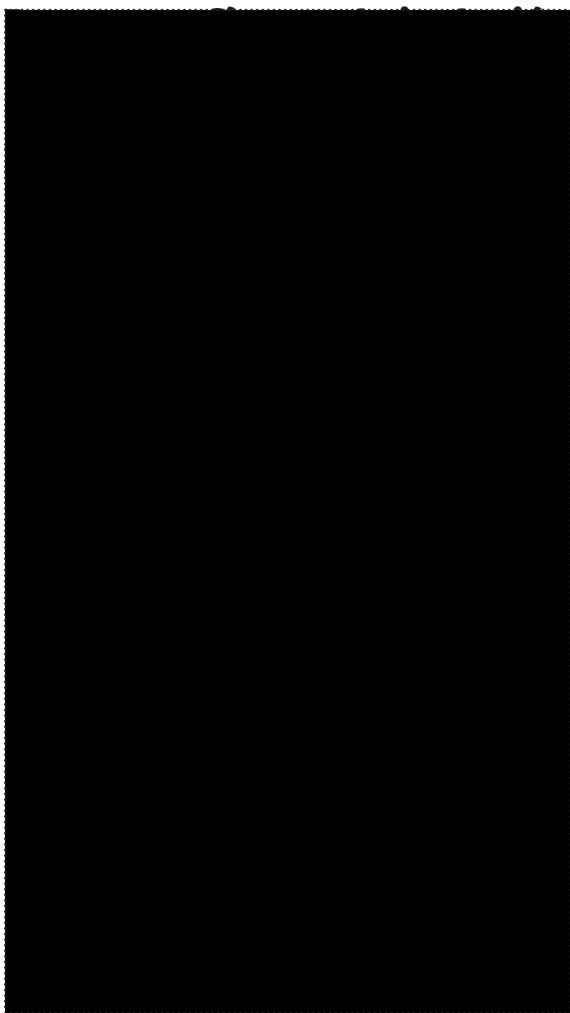
En este sentido, se tiene presente el valor sustantivo de las historias narradas en la voz de los sujetos, superando la pretensión de establecer verdades universalmente válidas o de traducir las culturas a la univocidad de los cánones del investigador, desde sus significados más profundos, y estos —a su vez— interpretados por la voz de quienes están inmersos en dicha historia: es una apuesta por las capacidades y su formación en el plano de lo académico y lo social en cuanto trayectoria de construcción de nuevos mundos posibles.

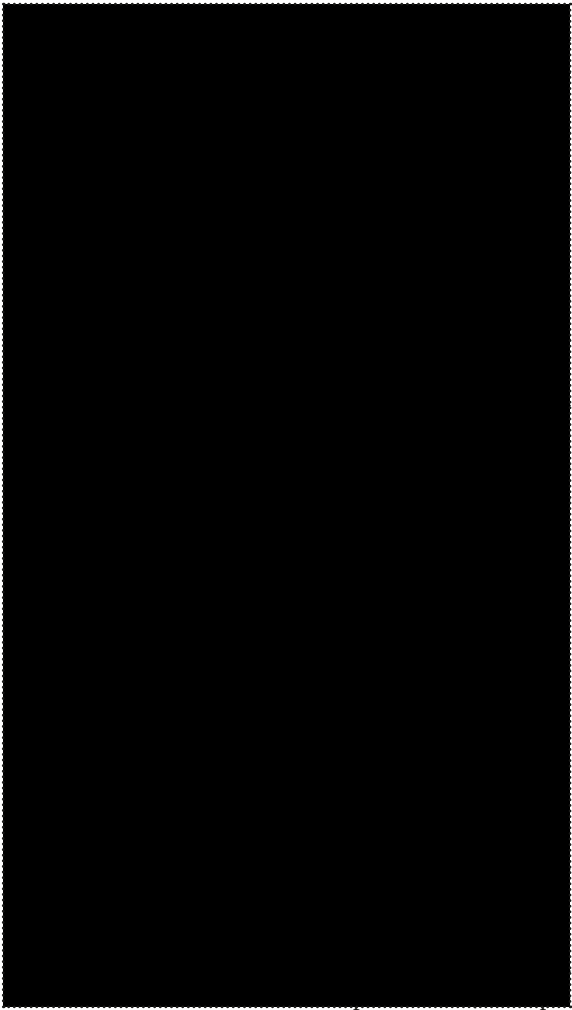
Referencias

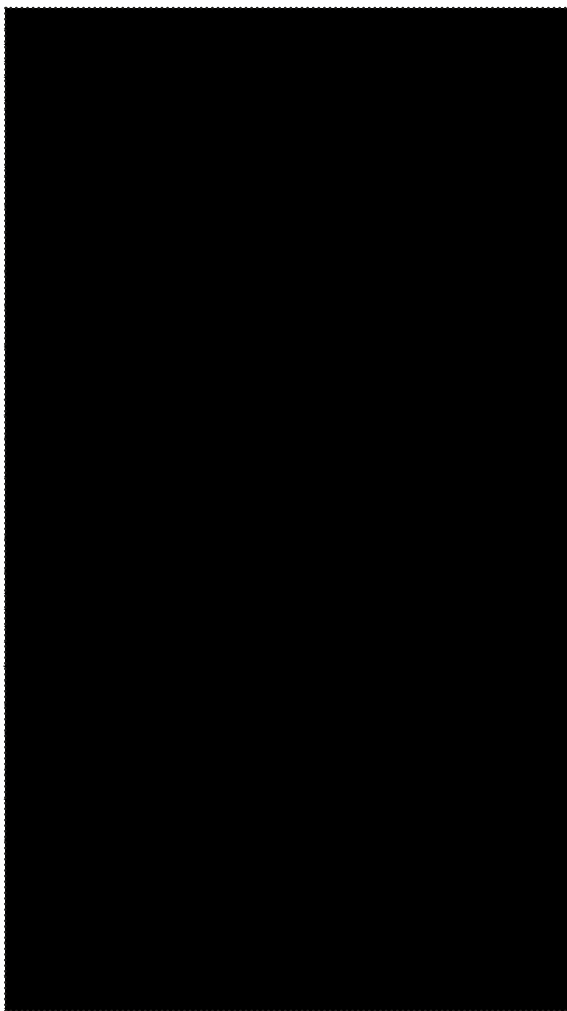
- Avendaño, F. (2006). Imaginarios urbanos, espacio público y ciudad en América Latina. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, (8). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1700769>
- Bachelard, G. (2012). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: The life History Approach in the social sciences*. Sage.
- Bolívar, A., Domingo, S. y Fernández, C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 01-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

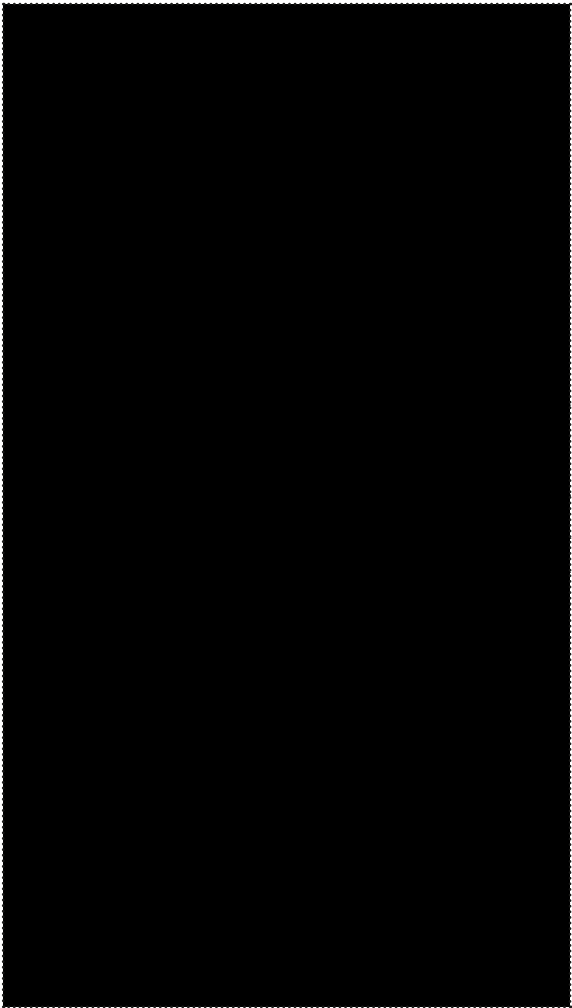
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas*. CNMH.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (ed.). (2013). *¡Basta ya! Colombia, memorias de guerra y dignidad: informe general* (2.a ed. corregida). Centro Nacional de Memoria Histórica.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Antropos.
- Delgado, M. (2002). Etnografía del espacio público. *Revista de Antropología Experimental*, 2. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2111/1853>
- Freilich, M. (1977). Fieldwork: An introduction. En M. Freilich (ed.), *Marginal natives at work: Anthropologists in the field* (pp. 190-191). Wiew.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Libreros, J. (2003). Megalópolis en América latina. *Revista Opera*, (3), 219-230. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1247>
- López, L. (2011). "Las leyes del crecimiento espacial de los Estados" en el contexto del determinismo geográfico ratzeliano. *Geopolítica*, 2(1), 157-163. <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/37903>
- Martos, A. (2012). El método de la historia de las formas: Hermann Gunkel y las leyendas de la "Biblia". *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, (13), 48-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804429>

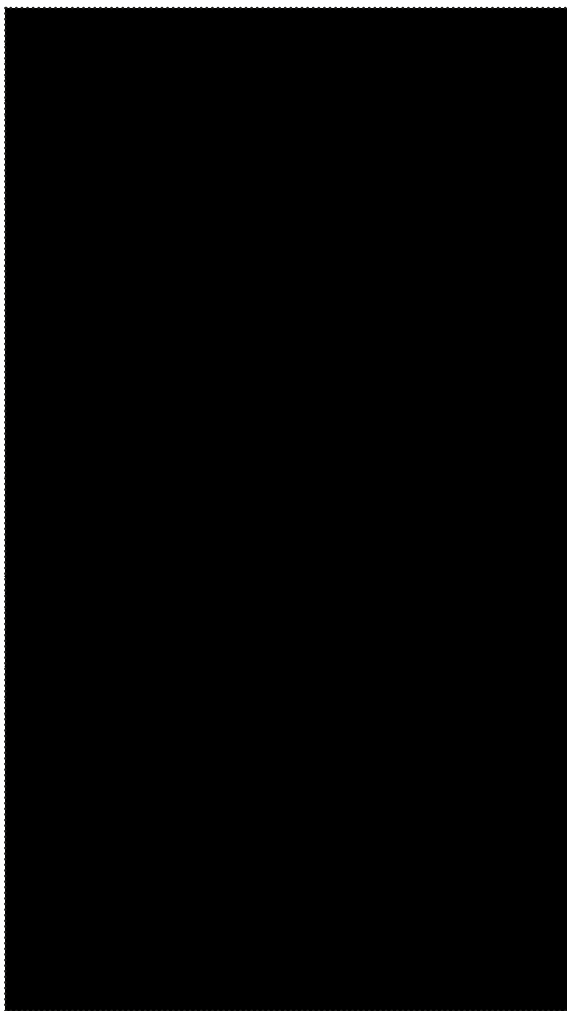
- Mauss, M. (1971). *Introducción a la etnografía*. Ediciones Itsmo.
- Moncada, C., Sánchez, M. y Pérez, J. (2020). Etnografía educativa virtual. En. J. Rojas y J. Ortiz (ed.), *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas tecnológicas* (pp. 108-149). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31293/Obracompleta.Coleccion440.2020Rojasjulio.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Perret, G. (2011). Territorialidad y práctica antropológica: desafíos epistemológicos de una antropología multisituada/multilocal. *Revista Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, 4, 52-60. <http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA-4-4-PERRET.pdf>
- Rosini, F. (2019). *El arte de recomenzar*. Ediciones Rialp.
- Yory, C. (2006). *Topofilia, ciudad y territorio: una estrategia pedagógica de desarrollo urbano participativo con dimensión sustentable para las grandes metrópolis de América Latina en el contexto de la globalización: "el caso de la ciudad de Bogotá"* [tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4698/>

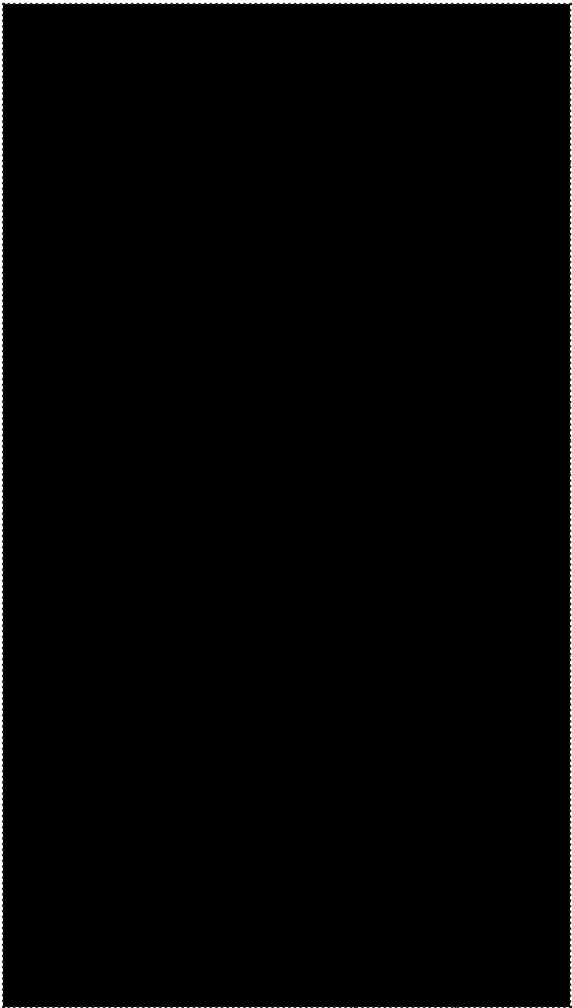


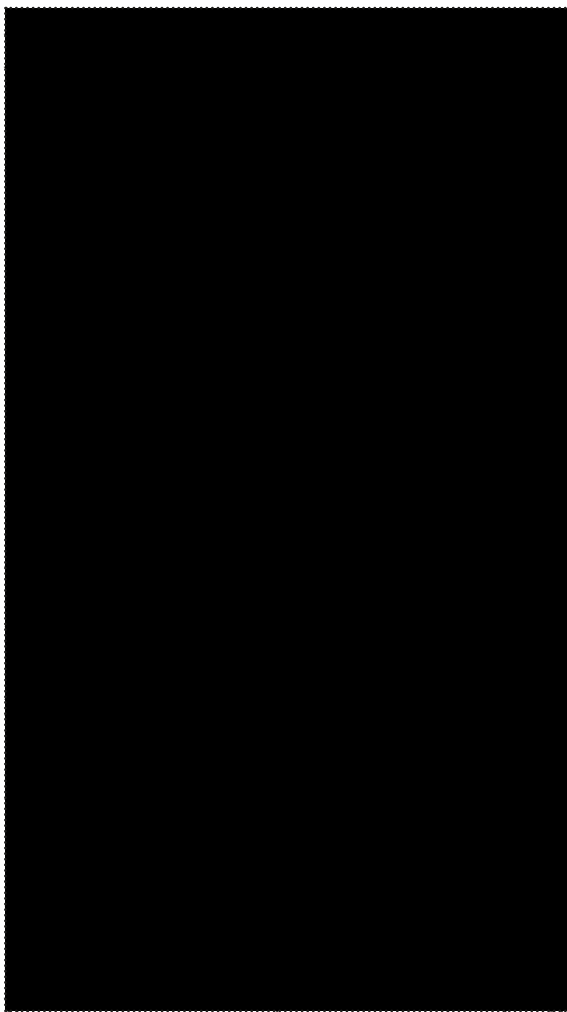


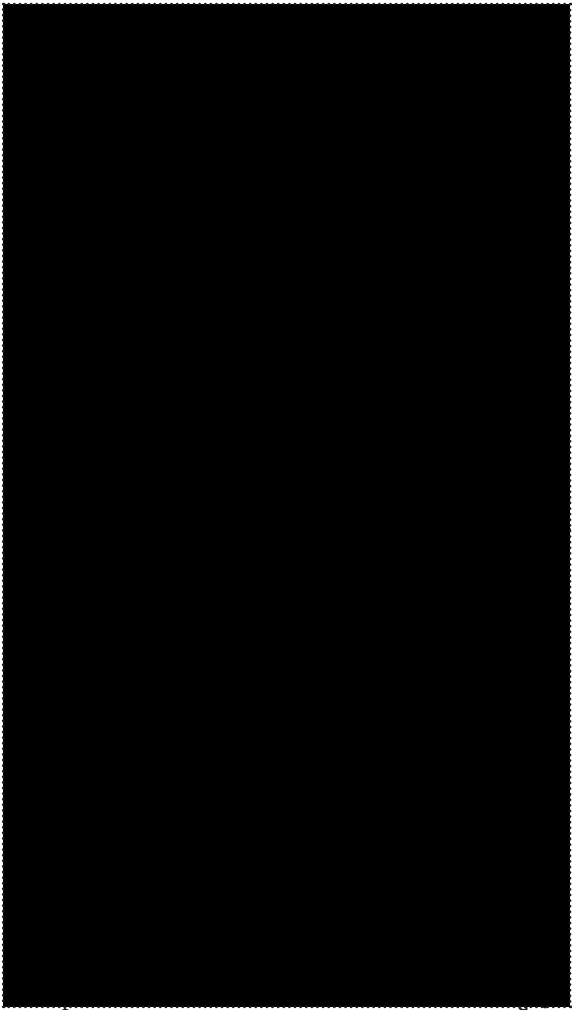


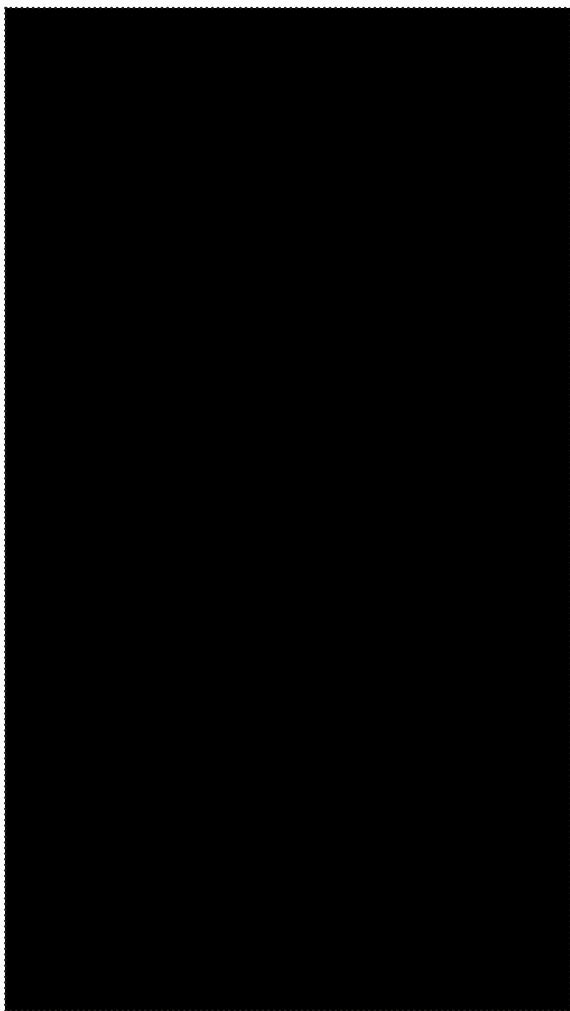


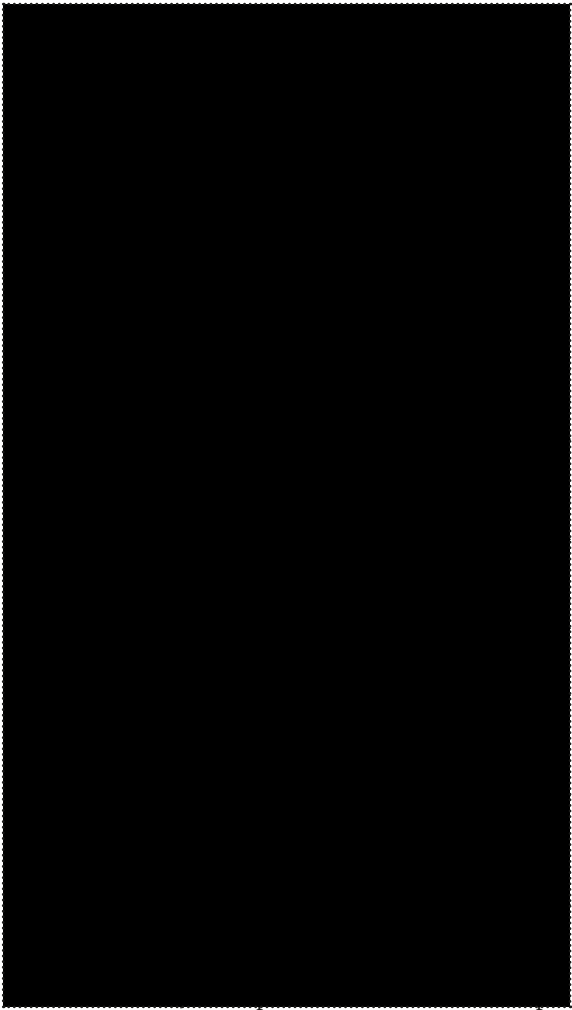


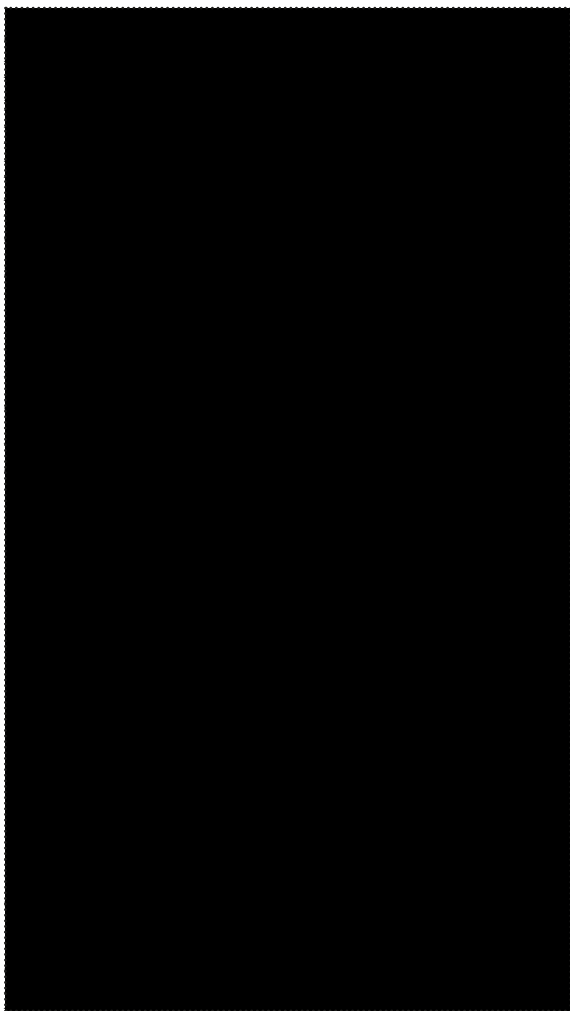


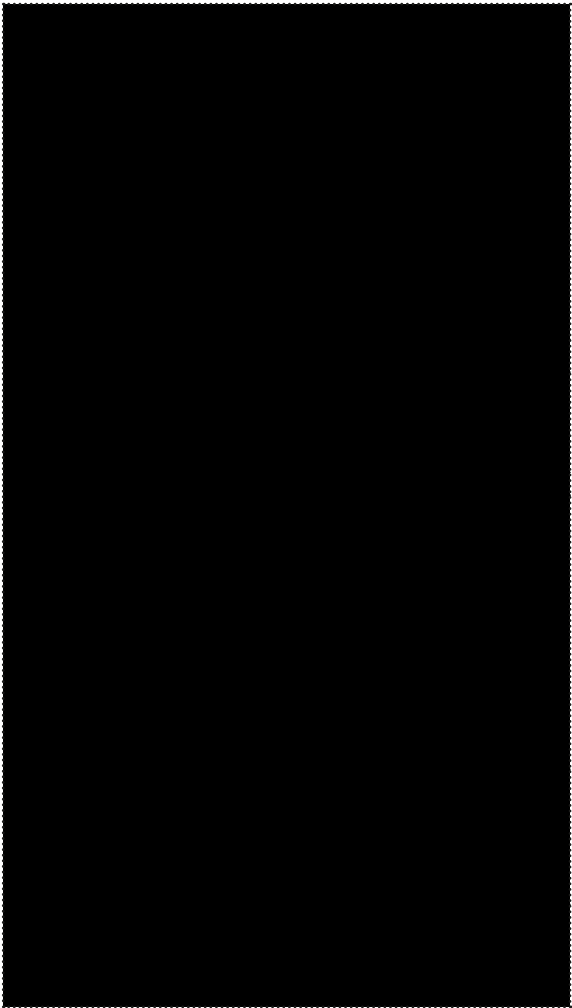


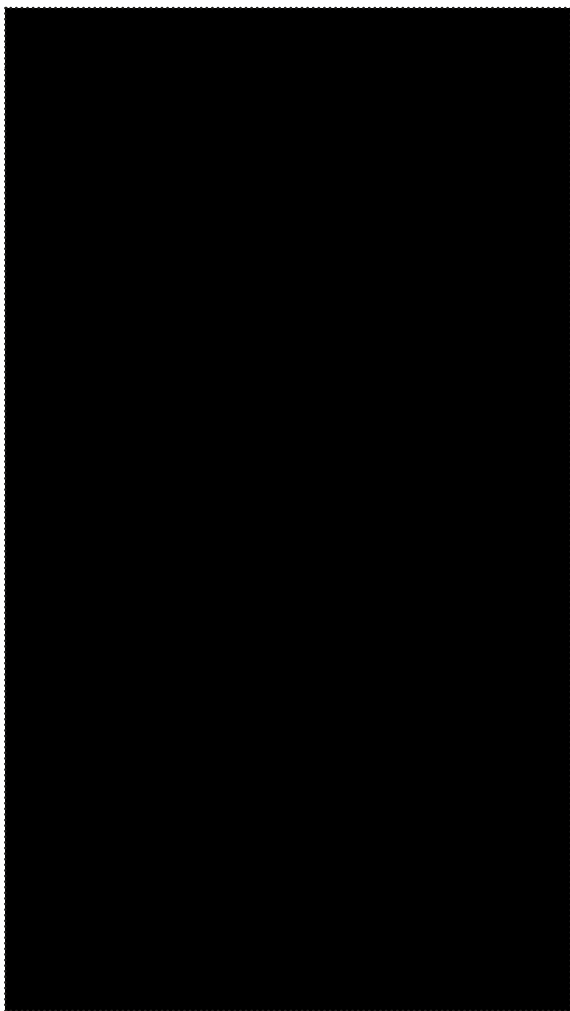


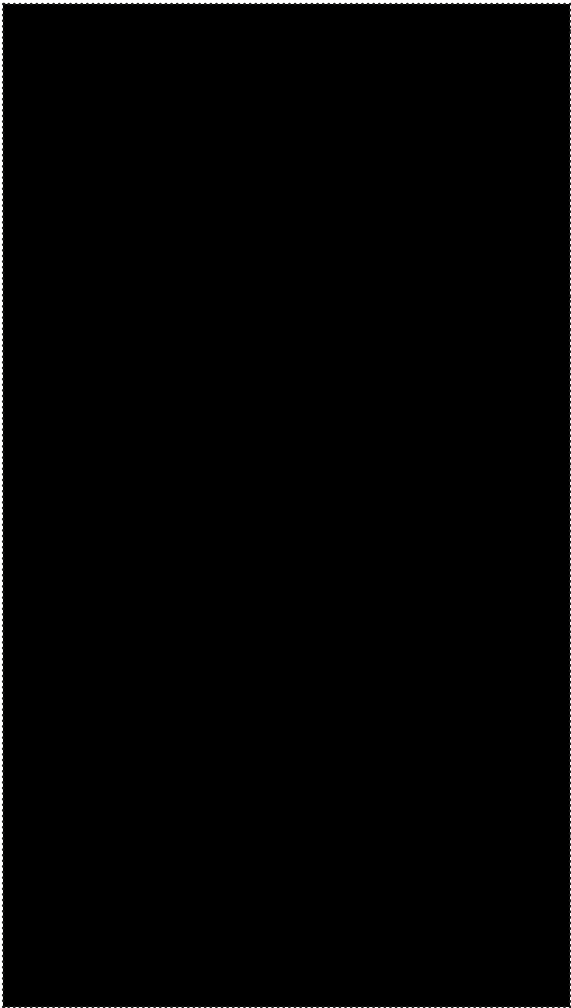


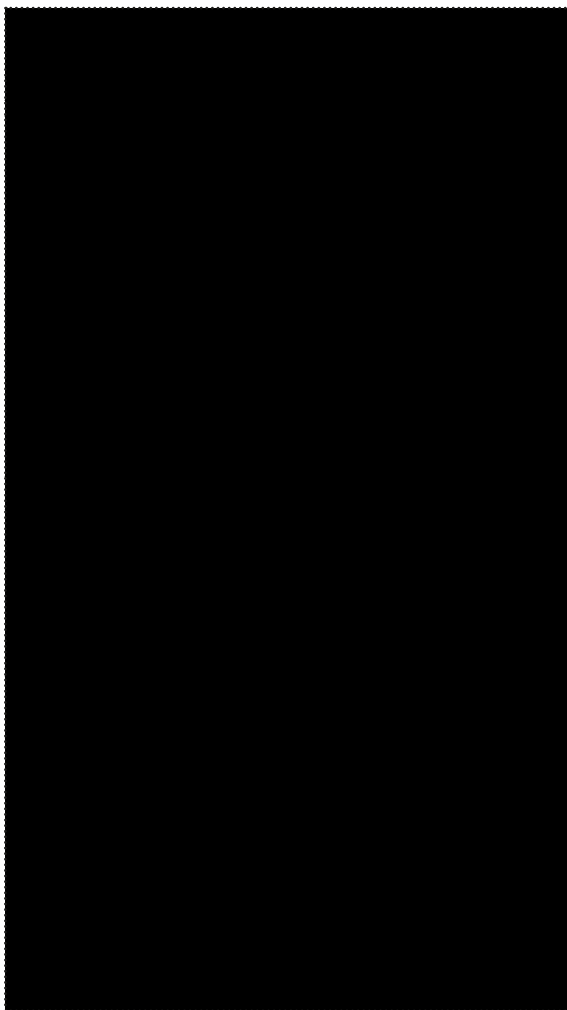


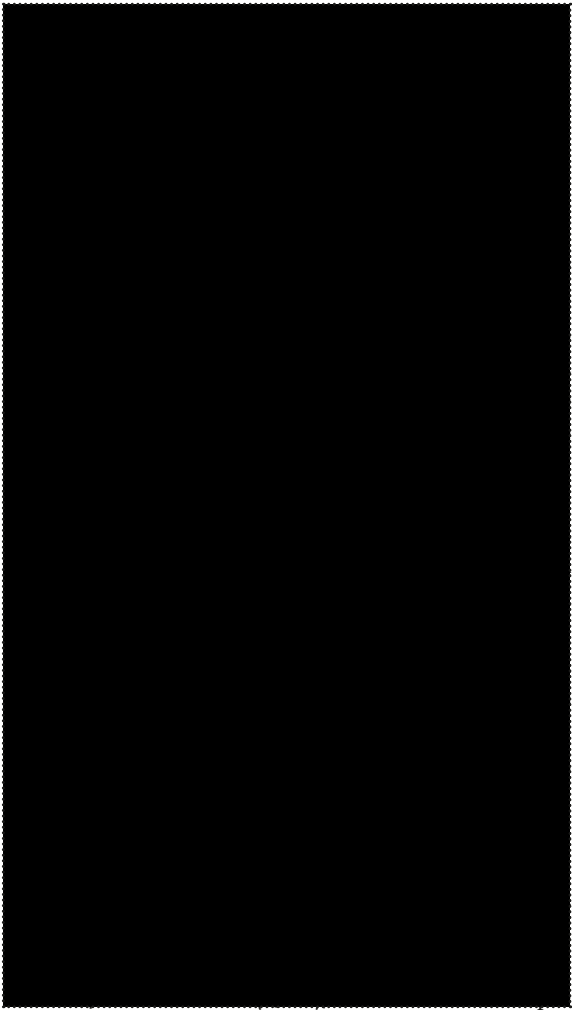


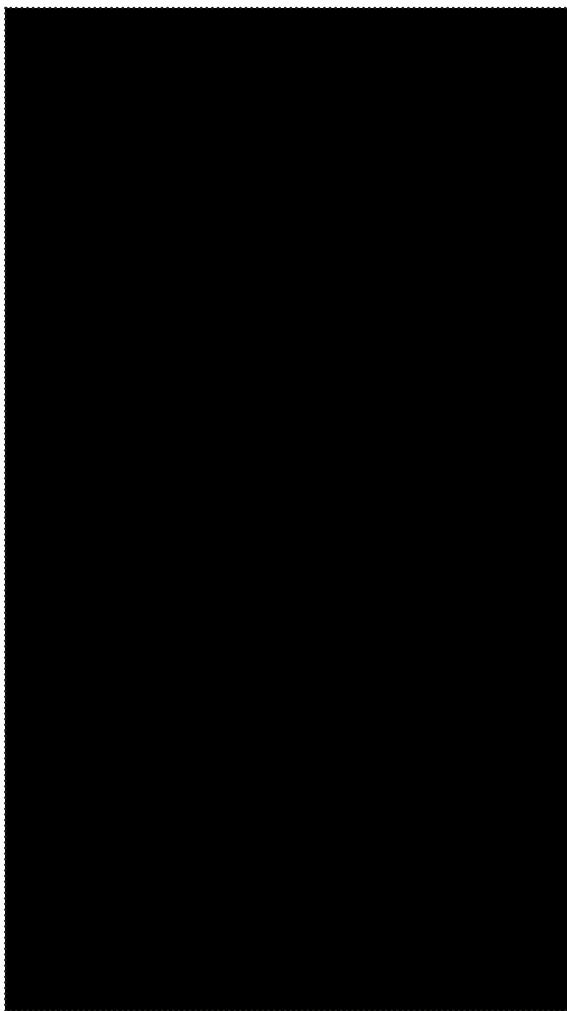


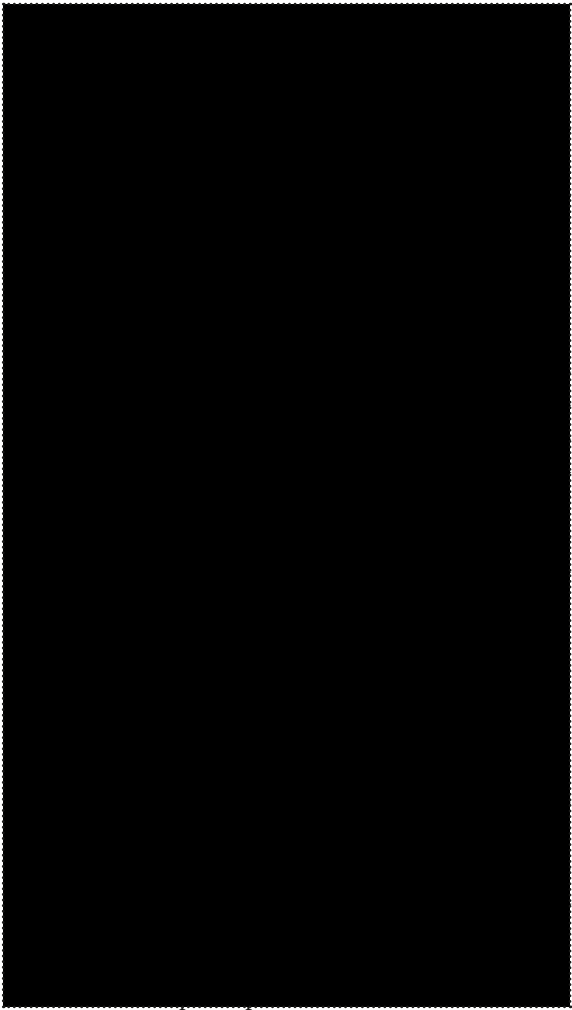


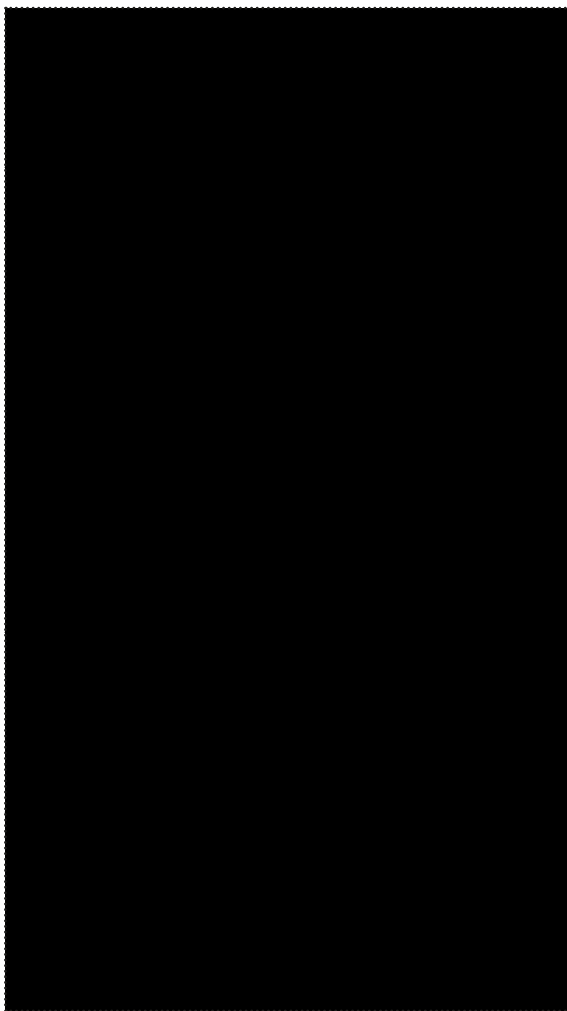


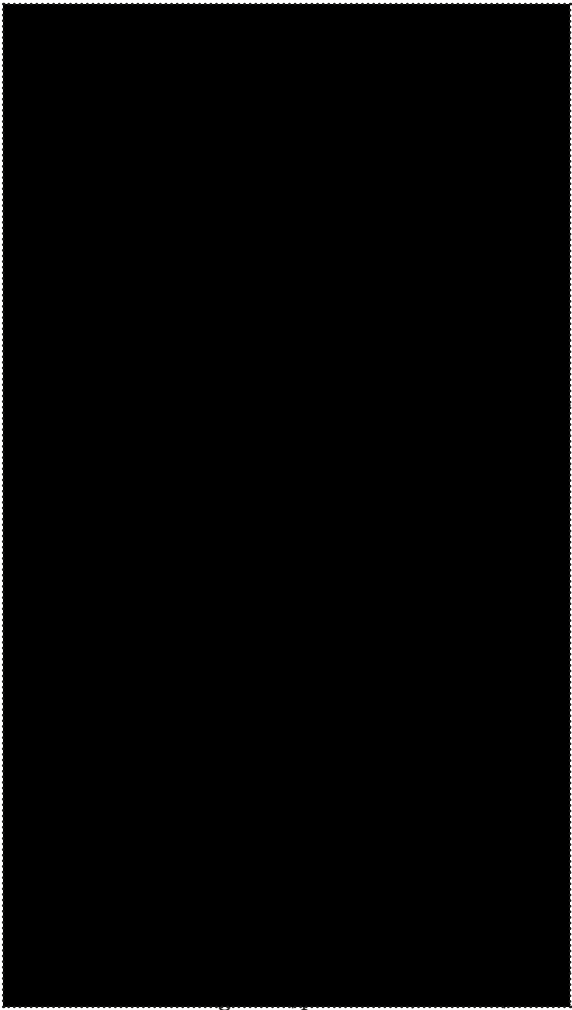


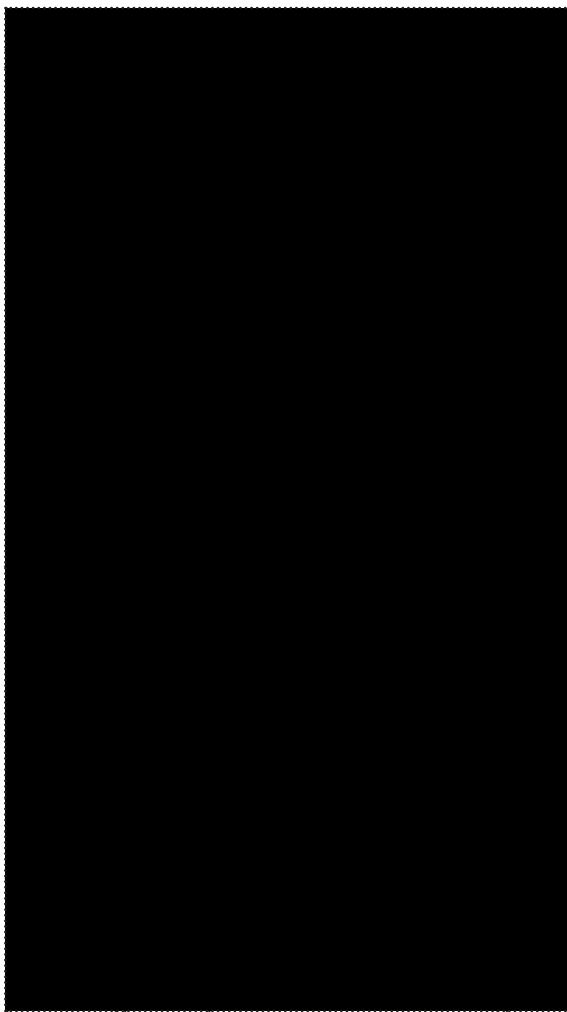


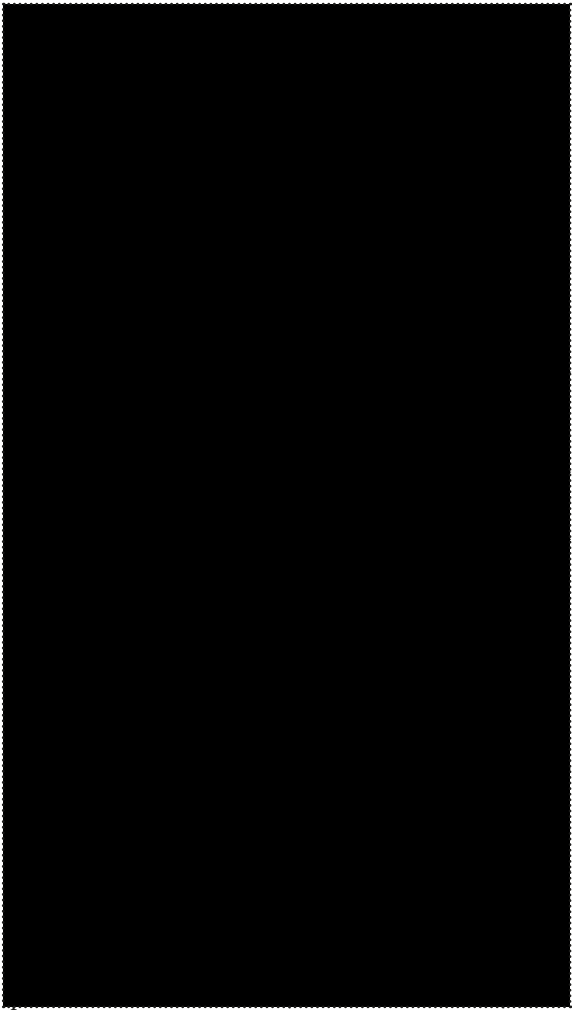


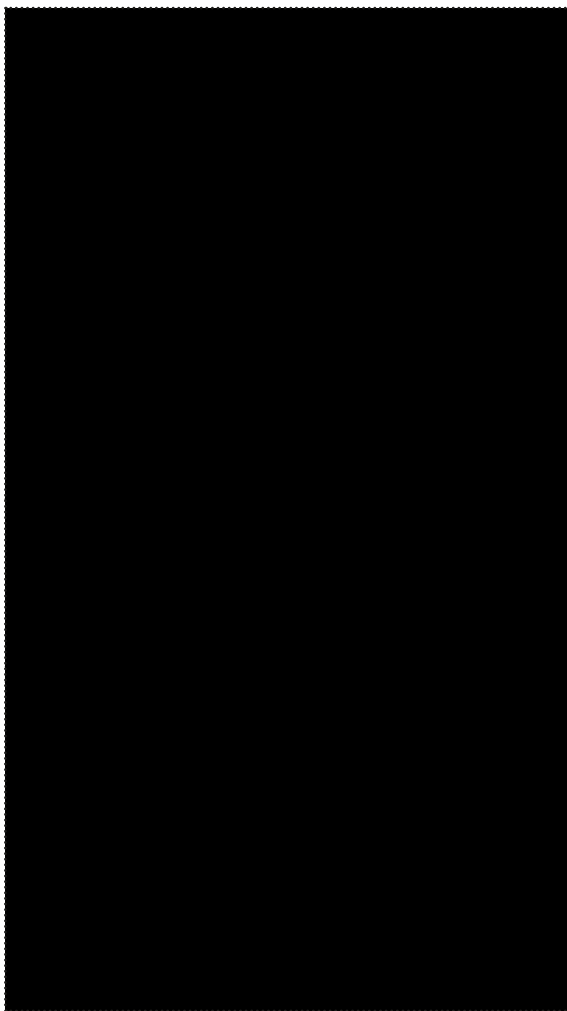


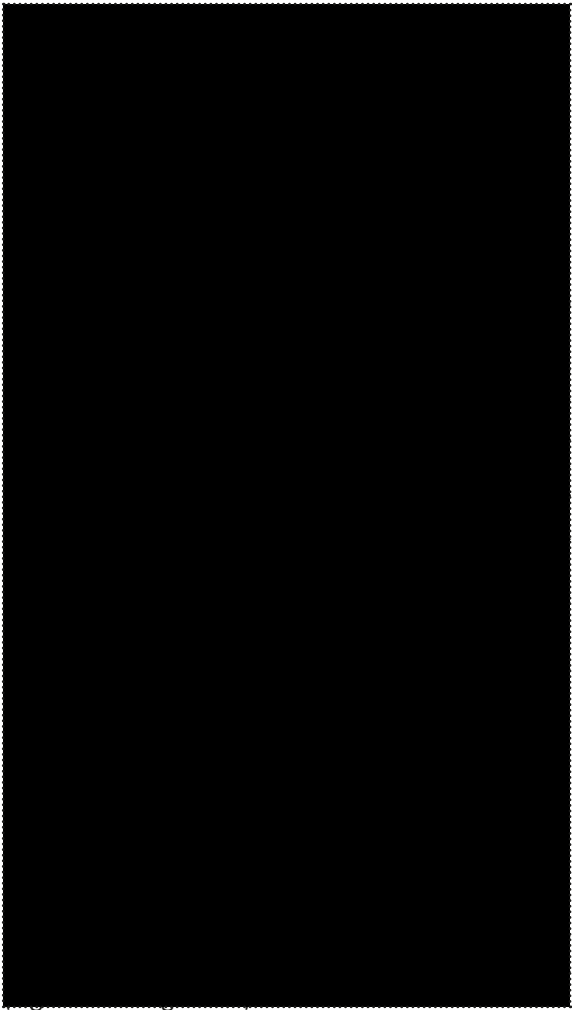


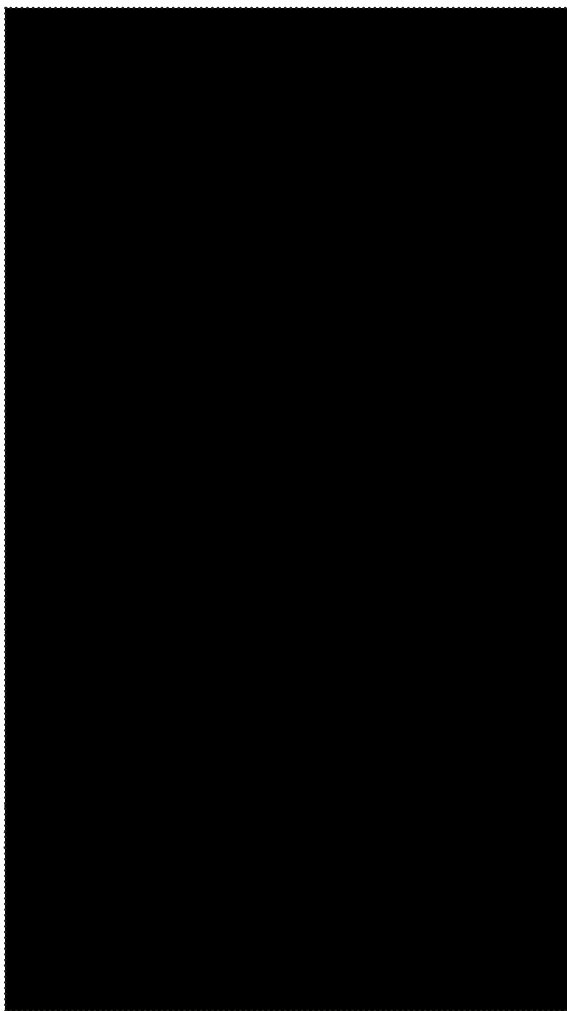


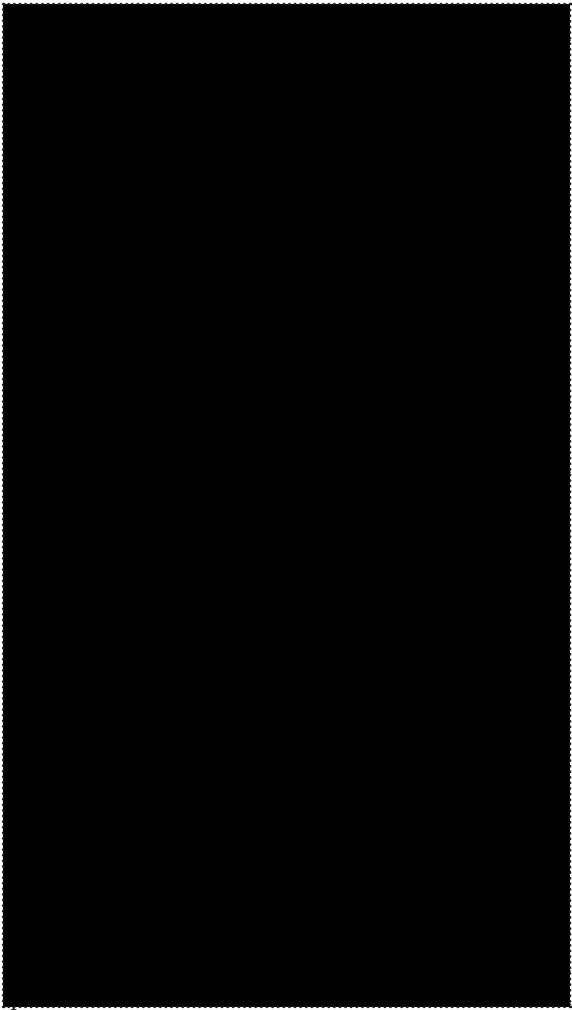


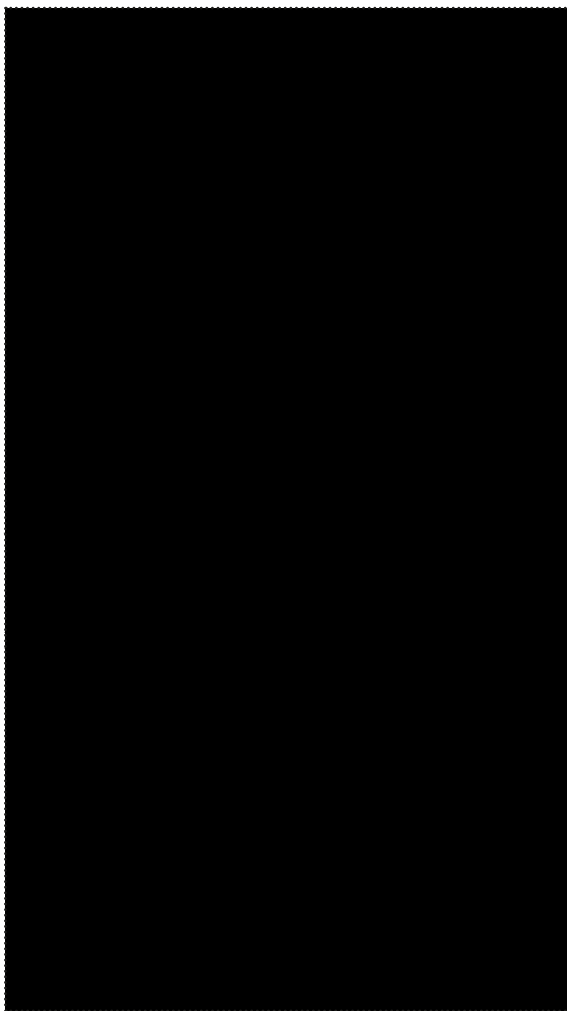


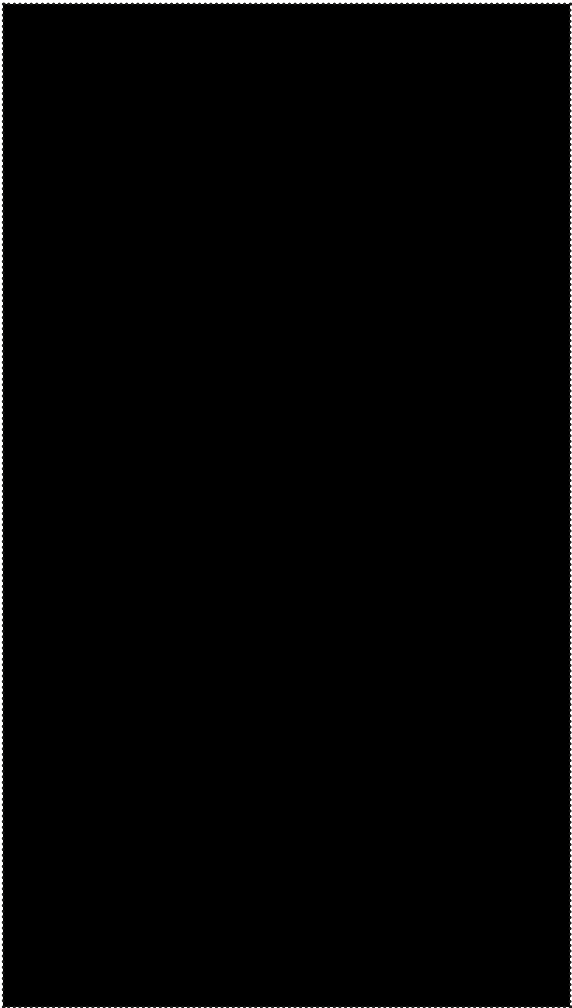












Referencias

- Acosta, C. et ál. (2019). Reconciliación y construcción de la paz territorial: el caso de la comunidad nasa (Colombia). *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 121. <https://doi.org/10.24241/rcai.2019.121.1.91>
- Adichie, Ch. (2020). *El peligro de la historia única*. Penguin Random House.
- Cruz, D. et ál. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo y Clacso. https://www.researchgate.net/publication/321058655_Mapeando_el_Cuerpo-Territorio_Guia_metodologica_para_mujeres_que_defienden_sus_territorios
- Diez, J. y Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Dunas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 2(57), 97-128 <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451748499005.pdf>
- Dussel, E. (1991). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva América
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un nuevo mundo*. ISEAT.
- Estermann, J. (2008). *Si el sur fuera el norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. ISEAT.
- Fals, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*. Siglo XXI y Punta de lanza.
- Fals, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.

- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la Libertad*. Ediciones de Convergencia.
- Friede, J. (1978). *Los Quimbayas bajo la dominación española*. Carlos Valencia Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- González-Cuenca, D., Montes, A. e Idrobo, J. (2020). La política de defensa y seguridad nacional en Colombia: análisis de condiciones sostenibles para el desarrollo social. En D. González-Cuenca (ed.), *Contribución del sector defensa nacional al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible —Agenda 2030—* (pp. 135-161). Planeta y Escuela Superior de Guerra.
- Grosfoguel, R. (2016). Del 'extractivismo económico' al 'extractivismo epistémico' y 'extractivismo ontológico': una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143. <http://www.revistatabularasa.org/numero-24/06grosfoguel.pdf>
- Gutiérrez, F. (2020). *¿Un nuevo ciclo de la guerra en Colombia?* Debate.
- Jahanbegloo, R. (2015). *Paz e interculturalidad*. Colección Ediciones Universidad EAFIT.
- Idrobo, J. y Amaya, J. (2018). *Reconciliaciones y resistencias. Modelos mentales y aprendizajes colectivos en la construcción de paz territorial en Colombia*. Ediciones USTA.
- Jaime-Ruiz, E. e Idrobo-Velasco, J. (2020). *San Vicente del Caguán. Experiencias significativas en construcción de paz territorial*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31295>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Kusch, R. (2000). *Obras completas*. Tomo II. Fundación Ross.

- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Planeta-Agostini.
- O'Gorman, E. (2006). *La invención de América*. FCE.
- Oviedo, A. (2017). *Los extractivistas epistémicos y los francotiradores*. Rebelión. <https://rebelion.org/los-extractivistas-epistemicos-y-los-francotiradores/>
- Pinker, S. (2018). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Paidós.
- Pitano, S. Noal, R. y Moretti, C. (2020). *Repolicising Participatory/Action Research: From Action Research to Activism: some considerations on the 7th Action Research Network of Americas Conference*. IJAR - International Journal of Action Research, 3, 267-278. <https://doi.org/10.3224/ijar.v16i3.06>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Clacso.
- Torres, A. (2015). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- Torres, A. (2020). *Comunidad en movimiento. Persistencias, renacencias y emergencias comunitarias en América Latina*. Desde Abajo.
- Said, E. (2008). *El orientalismo*. Debolsillo.
- Silva, J., Barrientos, J. y Espinosa-Tapia, R. (2013). *Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales*. *Revisa Alpha*, 37, 163-182. https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n37/art_12.pdf.

Relación aportante entre autoetnografía y formación espiritual pedagogía de la espiritualidad

GUSTAVO ADOLFO MAHECHA BELTRÁN

CAMILO ALFONSO LÓPEZ SAAVEDRA

HAIDER ENRIQUE CUBILLOS HERNÁNDEZ

*Si se asume que la espiritualidad es una
forma de vida (ética), de pensamiento (política)
y de acción (dignidad y libertad), es fundamental
la coherencia de una propuesta formativa
(pedagogía de la espiritualidad) que apueste por
necesarias búsquedas de resignificación en los
términos que corresponda a cada persona.*

CUELLAR Y MAHECHA,
*Aproximaciones al diseño didáctico para la
Educación Religiosa Escolar*

Luego de una amplia y práctica comprensión de las principales implicaciones de una lectura etnográfica del territorio, la inclusión, la interculturalidad y la construcción de paz, posibilitadoras de relaciones sociales respetuosas y promotoras de la diversidad y la pluralidad en medio de la condición fundamental del diálogo, en territorios específicos, tendientes a la comprensión y empoderamiento ciudadano para continuar con la mitigación de los ejercicios de homogenización; y procurando más caminos de aproximación ante la fundamental pregunta acerca de cómo hacer ciencia social, se dirige la mirada ahora a la valiosa metodología de aprender con los demás, valorando lo más posible todo aquello que cada ser —incluidos los investigadores—, en su historia de vida, su cultura y lenguaje, pueda aportar para el crecimiento integral, al cual está llamada la comunidad humana, de manera urgente e importante durante este siglo XXI.

Se convierte fundamental para este caso la capacidad autocrítica y la disposición para el diálogo que se sintetiza en la capacidad autoetnográfica tendiente al acercamiento del investigador a sí mismo, motivado por el ejercicio que ha hecho de comprender y darse a entender entre los miembros de una comunidad específica que en este caso son los grupos con los cuales, año tras año, se emprenden procesos educativos dentro del sistema escolar, para el caso de la educación básica. Siendo así que, en el marco de la dimensión espiritual, también resulta posible a la vez que necesario el

llamado relato colectivo o comunitario a favor de la comprensión-acción de una pedagogía que se percibe como relevante y emergente.

La espiritualidad como dinamizadora de las relaciones intra e interpersonales, con pretensiones explícitas en el sentido del crecimiento y la trascendencia (internos y externos) que mitiguen el ego en cuanto ceguera y sus derivadas de acciones fuera de sí, inclinadas al sinsentido tanto en lo personal como en lo colectivo.

Problematizando lenguajes relacionados con la espiritualidad desde una perspectiva autoetnográfica

Es importante recordar que la autoetnografía como diseño metodológico pretende explorar, examinar y entender los sistemas culturales a partir de la interpretación de significaciones que se conjugan dentro de las dinámicas relacionales de los sujetos que hacen parte de un contexto determinado. Es decir, se trata de diseños metodológicos que tienen como finalidad describir, interpretar y analizar de manera formal los constructos sociales que caracterizan a sujetos pertenecientes a un ambiente social específico y cuya finalidad radica en la consecución sistemática de categorías y patrones que definen una cultura determinada (Bénard, 2019; Blanco, 2012).

Razón que conduce a mencionar que el horizonte desde el que los investigadores perciben está relacionado con las Facultades de Educación y de Teología,

en el marco de la Licenciatura en Educación Religiosa, pero también desde la acción educativa en el campo escolar, en la que se pretenden fundamentalmente ejercicios como “una relación de diálogo entre su objeto de estudio, la educabilidad de la dimensión espiritual y trascendente del ser humano, las ciencias de la religión, los estudios culturales y los principios pedagógicos, investigativos, didácticos y metodológicos del quehacer docente” (Licenciatura en Educación Religiosa, 2017).

Se emprende esta labor con la consciencia de que son múltiples los caminos que se han recorrido para comprender reflexiones, por ejemplo, la relacionada con las dinámicas y el lenguaje propio de los estudios de la religión, las mismas religiones y el diálogo interreligioso de los sujetos que se identifican con ello, más aún, la relevancia que tienen las dinámicas personales y colectivas para quienes, en sus propias búsquedas de identidad al respecto, se ubican en el paradigma de las increencias o el agnosticismo, etc., y por ello aplica manifestar que el presupuesto del que se parte es que la espiritualidad cobija a la fe, su simbología y acción, y no a la inversa, lo cual conduce a no reducir este tipo de comprensiones al discurso cristiano o de alguna religión particular (Torres Queiruga, 2000; Díez y García, 2012; Moncada, 2019, 2020; Quitián, 2019).

Pero también con la convicción de que se han recorrido caminos de ese mismo proceso de resignificación, cuyo “propósito es comprender y analizar las diversas expresiones de la dimensión espiritual del ser humano que le permiten descubrir horizontes de sentido frente

a cuestiones fundamentales como la vida, el sufrimiento, la muerte y la trascendencia” (Licenciatura en Educación Religiosa, 2017), alcanzado poco a poco desde perspectivas como la docencia y la investigación, en las que se asume el compromiso y la responsabilidad de quienes sistematizan, construyen conocimiento y alientan para el ejercicio del pensar, precisamente porque son conscientes de que ello “exige un conocimiento amplio y permanente de los diferentes sistemas, valores, creencias, expresiones y prácticas que dan cuenta de la dimensión espiritual del ser humano, que permita a su vez diseñar, desarrollar y evaluar propuestas pedagógicas en contextos educativos” (Licenciatura en Educación Religiosa, 2017).

De ahí que se centra la atención en la consolidación de un análisis cuya problemática fundamental se relaciona con la necesaria comprensión de la espiritualidad y la formación espiritual en ambientes propios del sistema escolar de educación básica. Es evidente que esta categoría vital ha pasado por múltiples situaciones que han hecho más difícil llegar a procesos de madurez y de praxis cotidiana, desdibujando su contenido y práctica a partir de múltiples espejismos, dogmatismos o fundamentalismos que distorsionan su sentido más genuino, privando de sus beneficios a las dinámicas y vivencias concretas dentro y fuera del ambiente propio del sistema escolar en la educación básica.

Complementando lo anterior, conviene precisar que esta misma autoetnografía surge también como diseño metodológico, cuya característica fundamental está

dada a partir del prefijo griego *auto*, es decir, a partir del análisis de las narraciones propias que realiza un sujeto investigador dentro de las dinámicas sociales que son estudiadas. Siendo claro que este carácter subjetivo permite al investigador analizar cada una de las narrativas como experiencias personales que expresan el producto de la relacionalidad, en este caso, en clave espiritual, permitiendo desde la interioridad individual correlacionar una estructura antropológica amplia e integral para favorecer la consecución de productos, donde el proyecto de intersubjetividad se configura en un camino de experiencias significativas que van forjando una mirada desde dentro y desvelan un entramado de significaciones que llevan a una mejor comprensión de las dinámicas sociales del grupo poblacional con el que se establece el diálogo de convivencia (Mockus, 2002).

Afortunadamente una de las inquietudes a las que se atiende desde esta perspectiva de problematización, y dando uso de lo que se puede denominar como “metodología artesanal”, es acerca de cuáles son los significados que se quiere construir y compartir, para lo cual se dedican expresiones tendientes a descifrar desde dentro y hacer inteligible la espiritualidad, resaltando la no directividad y empatía, e identificando el sentido de las distintas posturas, discursos y prácticas que emergen de relaciones genuinas en cuanto consolidación de marcos sociales donde tiene un rol importante la lectura problematizadora y crítica tanto al interior como al exterior de las personas.

Aunque son muchas las experiencias en las que la autoetnografía desempeña un papel determinante en los procesos de investigación cultural, es para este fin, en la educación, específicamente espiritual, donde acercarse a la esencia de las comunidades y particularmente a la cultura de la espiritualidad se constituyen en la empresa de esta reflexión, a través de la cual se busca reconocer en qué sentido la formación espiritual en contextos educativos puede ser enriquecida por la autoetnografía como metodología investigativa. Haciendo válida en este mismo proceso de investigación educativa, la inquietud por cuál es la propia experiencia metodológica. Considerando para tal fin, los movimientos que se dan entre la comprensión de algunos aspectos teóricos, y su respectiva interiorización, en todo caso a favor de acciones llenas de sentido, en medio de las dinámicas vitales relacionadas directamente con proyectos de vida personales y colectivos, dependiendo de las culturas de las que se hace parte (Bénard, 2019; Blanco, 2012).

Siendo claros que todo ello no es posible sin la atención a la necesaria aproximación epistemológica de algunos significados de la espiritualidad, así como a su educabilidad, articulando aquello con ejercicios de sistematización de experiencias autoetnográficas en el ámbito educativo, donde es fundamental la observación participante, para finalizar con el planteamiento de hallazgos académicos específicos en el marco de unas perspectivas de autoetnografía como metodología investigativa que enriquece la formación espiritual.

Y siendo también claros, como se ha venido planteando en este texto, que, para tal fin en su conjunto, se requiere contar con la comprensión de las comunidades en su propia voz desde las relaciones que tejen los sujetos consigo mismos, la sociedad y el entorno; pero no solo con fines de sistematización, sino buscando la emancipación y transformación propia de una educación comprometida con la vida misma, generando, desde competencias específicas, las mejores capacidades instaladas en los sujetos en el marco del cuidado de su dignidad, el humanismo y la humanización, la integralidad, la personalización, la formación política, el pluralismo y la diversidad, la libertad y la liberación y la sistematización de experiencias con habilidades para la resignificación y la proyección de mejores condiciones para su propia vida (Cuellar y Mahecha, 2021, Cuellar et ál., 2020).

Aproximaciones a la espiritualidad

Espiritualidad: aliento de vida

En este marco autoetnográfico para significar, resignificar y proyectar una “pedagogía de la espiritualidad” en el ámbito educativo, aplica como necesaria una exposición de lo que la espiritualidad es y su diferenciación con lo que se comprende hoy por religión. En este sentido, una aproximación a las raíces latinas y lo que la identifica como dimensión humana fundamental permitirá ir con profundidad a sus rasgos característicos y desde allí poder establecer puntos de encuentro y desencuentro entre ellas.

Es inexorable exponer el origen etimológico de la palabra espiritualidad. *Spiritus* en latín, *pneuma* en griego, *ruah* en hebreo, significa hálito vital. Y, si la acepción de esta etimología es tomada con mayor agudeza, se acepta como una invitación a descubrir la simplicidad con que se debe vivir, esto es, con receptividad y entrega. Sea por ello, la respiración el lenguaje más directo de manifestación de la espiritualidad por su dinamicidad propia de inspiración y espiración.

Es en este sentido que se comprende que cualquier persona se sofocará si respira hacia adentro, por lo cual en el caso del sistema religioso judío la palabra hebrea para nombrar al único santo literalmente es “Yahvé” que se cree era una imitación del sonido combinado de inspirar y espirar. Ese nombre no se podía pronunciar, solo respirar. (Rohr, 2016, p. 81)

El Absoluto habla un lenguaje sencillo y en él dice siempre algo significativo. A través de la respiración expresa que la inspiración es donación y gratuidad que se vierte continuamente sobre lo real. La espiración es desbordante gratuidad, ofrenda permanente, es simplemente darse. En lo sucesivo, la espiritualidad es experiencia directa del aliento de vida en el aquí y ahora de la existencia, esta cita del místico y sacerdote jesuita Javier Melloni así lo constata:

El mero escuchar nuestra respiración nos hace conscientes de que estamos continuamente recibiéndonos y

entregándonos. Se trata de percibir el ritmo fundamental inscrito en nuestro cuerpo: recibimos una y otra vez la vida sin que hayamos hecho nada para conseguirla ni merecerla, y exhalando nos damos cuenta de que tenemos que soltar eso mismo que hemos tomado porque, si lo retenemos nos ahogamos. Atender a la respiración supone tomar conciencia de que vivir consiste en el arte de prender y desprenderse. Este movimiento tan simple, sencillo e inocente en nuestro cuerpo resulta ser un camino de sabiduría: recibir cada instante y, al mismo tiempo, soltarlo... Percibimos la vida desplegándose a través de nosotros y ello deja espacio para todos y para todo. (Melloni, 2015, p. 101)

Este natural acto de apertura, recepción y oblatividad es la experiencia espiritual en su estado más puro y directo. Pero para tener consciencia de ello se necesita una actitud silente capaz de percibir lo que es comúnmente desapercibido y así escuchar al Absoluto que en su dádiva incesante se vierte en receptáculos que, en perfecta quietud, le acogen, le viven y se configuran con este en apertura infinita. En este sentido, el sacerdote español Pablo D'ors (2017) señala:

Se trata de ir de lo complejo a lo sencillo, a mi modo de ver, el silencio es el territorio de la experiencia espiritual. Más aún: el silencio es el espíritu mismo, puesto que solo en el silencio, no en la imagen o la palabra, es posible esa unificación a la que el corazón humano aspira. (p. 116)

Este silencio interior permite la conexión con lo fundamental: el hálito de vida que atraviesa y funda la vida misma. Es decir, la espiritualidad confluye en la comprensión de la interrelación de todas las cosas que por demás es integradora. De allí que la vida espiritual de ningún modo sea desentendimiento del mundo, por el contrario, es compromiso histórico hecho concreción en el cuidado del otro y lo otro. La carta encíclica *Laudato Si* del papa Francisco (2015) corrobora esto con las siguientes palabras:

Todo está conectado. Por eso se requiere una preocupación por el ambiente unida al amor sincero hacia los seres humanos y a un constante compromiso ante los problemas de la sociedad... Por otra parte, cuando el corazón está auténticamente abierto a una comunión universal, nada ni nadie está excluido de esa fraternidad. (num. 91-92)

Entonces, la espiritualidad es esa dimensión más profunda de lo cotidiano, redescubierta en el acto silente de la inspiración y la espiración, en la consciencia del ahora. Es, ese soplo de vida que conecta con la totalidad de lo real y sitúa en la relacionalidad radical de todas las cosas develando la coextensividad de la historia con la eternidad, dando lugar a una praxis contemplativa que complica la vida interior y la alteridad.

Lo anterior es definitivo porque depura prejuicios tenidos de cara a la espiritualidad, tales como: alejamiento del mundo, olvido de las realidades temporales, falsas identidades hieráticas, fundamentalismos,

descalificación de los fenómenos seculares. No, la espiritualidad es otra cosa, ella asocia armónicamente realidades en apariencia irreconciliables como lo secular y lo sagrado, superando tanto prejuicios como divisiones, sin negar ninguna dimensión humana, al contrario, promoviendo el lenguaje, la razón, la voluntad, los sentidos. En síntesis, es la experiencia de lo total.

Aspectos diferenciadores entre espiritualidad y religión

Después de explorar la etimología de la palabra espiritualidad y cómo el redescubrimiento interior de esta dimensión tiene implicaciones históricas, viene al caso la pregunta: ¿cuál es la distinción entre espiritualidad y religión? Para responder es preciso aclarar que el significado más genuino de religión procede de la raíz latina: *religare*.

Esta voz latina aquí entendida como religación o relación constitutiva (muy cercana a la de Lactancio), lleva a entender que tanto la religión como la espiritualidad avocan a la consciencia interdependiente: vivir en, con y para todos. Tal vez, la diferenciación tuviese que hacerse más bien entre fe y creencia, pero como actualmente se ha dado en identificar religión con institución religiosa, entonces sí merece la pena una distinción, necesaria por demás, entre religión y espiritualidad. De hecho, el teólogo hindo-catalán Raimon Panikkar (2015) la concretiza:

La espiritualidad es como una 'carta de navegación' en el mar de la vida del hombre: la suma de los principios que dirigen su dinamismo hacia 'Dios', dicen algunos; hacia una sociedad más justa o hacia la superación del sufrimiento, dicen otros. Podemos, pues, hablar de la espiritualidad budhista, aunque los budhistas no hablen de Dios; así como de una espiritualidad marxista, aunque los marxistas sean alérgicos al lenguaje religioso. El concepto tan amplio de la palabra 'espiritualidad' expresa más bien una forma de vida, de acción, de pensamiento, etc., no ligada a una doctrina, denominación o religión determinadas, aunque sus presupuestos son fácilmente reconocibles. Si recurro a la palabra espiritualidad es porque la palabra religión ha sido monopolizada por algunas religiones, la palabra espiritualidad se ha mantenido más bien libre de servilismos históricos y de rígidas doctrinas, expresándose según las distintas visiones de la realidad y utilizando lenguajes distintos. (Panikkar, posición, 396)

La espiritualidad además de ser espontánea no tiene límites culturales ni religiosos, es una condición humana que abre al infinito, es el existenciario sobrenatural de apertura a la trascendencia anterior a la categorización racional o lingüística, a la que se accede, como se dijo al inicio, a través del silencio y de la consciencia del momento presente. De allí que en todas las religiones existan prácticas de acceso directo al misterio: la contemplación en el cristianismo, la meditación en el hinduismo y el budismo, la danza de los derviches en el sufismo, que de ningún modo están sujetas a la estricta

disciplina legal más propia de los cánones litúrgico-religiosos. Es la expresión misma de la vida divina aquí y ahora sin necesidad de templos ni lugares sagrados, es más, el tiempo y la naturaleza son hierofanías del *Spiritus* que sopla donde quiere.

Por otra parte, la palabra *religión* monopolizada por algunas religiones denota institucionalidad, rigidez, dogmatismo, disciplina, leyes y normas, que valga decir es lo que causa hastío, sobre todo, porque algunas religiones, con distintos énfasis, se aferran a épocas e ideologías que no responden a las dinámicas de hoy. Sin embargo, en la actualidad hay un renacer sin precedentes de la vida espiritual, pero las personas que buscan saciar esta sed de infinito, se encuentran a menudo con estructuras religiosas que no atienden a sus inquietudes, lo que explica el fenómeno común de la reticencia a las religiones y a la empatía con caminos espirituales, en particular, de Oriente. En este sentido, el psicólogo y teólogo español Enrique Martínez Lozano (2014) habla del paso de la religión a la espiritualidad en estos términos:

[...] 'todo teísmo establece un modelo o paradigma: la gente aquí y Dios ahí fuera'. El paso de la religión a la espiritualidad se produce cuando, superado el modelo mental y accediendo al no-dual, se percibe no-separación radical de Todo lo que es. En ese mismo momento, se experimenta ese mismo Todo como verdadera identidad, plena de sentido. Es el despertar espiritual. (posición, 2276)

Así pues, un modelo separatista dual que crea abismos entre Dios y las criaturas para luego tenderles puentes que los acerquen nuevamente a Él, es lo que hay que superar. En cambio, la experiencia trascendente es inmediata y accesible a cualquier persona, pues la dimensión espiritual no es un título que se adquiere o una especialización educacional, sino una realidad antropológica que basta abrirse a ella para cultivarla y dejarla crecer. Además, cabe señalar, la espiritualidad abre a una triple relación: al Absoluto, al ser humano y al cosmos. Es en concreto, este entrelazamiento el que distingue una espiritualidad auténtica, pues esa profundidad inmanente, desarrollada en un primer momento, se corresponde con la amplitud trascendente desplegada en un abrazo al Otro (Absoluto), los otros (seres humanos) y al cosmos.

Sea quizá, Francisco de Asís un ser humano profundamente espiritua, quien testimonie todo lo aquí dicho sobre una espiritualidad genuina. Para ello, se trae al poeta francés Christian Bobin quien escribió un bello libro titulado *El bajísimo* (2016), en el que recita la experiencia de silencio, receptividad-entrega, contemplación e interdependencia de este místico cristiano del siglo XIII:

Cuidad la vida, pues es única en todas las criaturas, en el corazón de las galaxias, en la humanidad de la Tierra y en el gusano del camino. Solo juntos seremos felices. Solo si os sentís hermanas y hermanos de todos los seres. Solo respetando la madre tierra. Solo compartiendo sus bienes,

que son de todos. Solo creyendo que podéis ser más felices con menos. Solo en fraternidad. (p. 9)

En suma, la distinción entre espiritualidad y religión se hace necesaria debido al secuestro del término religión por algunas instituciones religiosas sistemáticamente rígidas en cuanto a doctrina y moral. En contraposición, la libertad que va más allá de los muros institucionales y que brota de una experiencia interior no es exclusiva de pocos, sino que es a la que todos tienen acceso mediante la experiencia contemplativa y solo por el hecho de ser humanos; la relación Dios-ser humano-mundo es lo que hace al término *espiritualidad* el más adecuado para expresar la dimensión trascendente hoy.

Educabilidad y sentido de la espiritualidad

Desde la perspectiva de aplicabilidad de cuanto se ha venido comprendiendo, el ser humano ante la búsqueda consciente de sentido se ha encargado de priorizar lo plenamente humano desde sus más profundas orientaciones y perspectivas de existencia espiritual como paradigma fundamental de construcción de horizontes de vida que, enmarcados en un flujo constante de experiencias, buscan entender la realidad y asumirla desde perspectivas que sean dicientes y transformadoras de su ser individual, pero ante todo de su ser trascendente activo en la sociedad a través del cual se logran forjar nuevos modelos de comprensión cultural que dialoguen con la diversidad y den paso a estadios de alteridad que permitan reconocer en el otro un sujeto plenamente

digno y capaz de sí mismo y de los demás, como seres con los cuales coexiste y es posible tejer redes de valor espiritual que conduzcan a la consecución de objetivos garantes de la equidad y la justicia social.

En este marco de comprensión, la espiritualidad se constituye en el principal agente activo del ser humano que le confiere como dimensión antropológica la capacidad de aperturarse a comprender el cultivo de lo humano que se libera, por así decirlo, de formas establecidas que pueden hacer perder la real comprensión auténtica de lo propiamente humano, ya que la espiritualidad en esencia es libertad, puesto que lleva a la emancipación del ser a través de la consciencia individual con carácter social, confiriéndole al otro un rostro que lo conduce a descubrirse en el mundo tal y como es, es decir, en una presencia absoluta que lo alienta para superar los constructos alienantes y lo proyecta como un sujeto histórico que está en la realidad y la construye. En ese sentido, Corbí (2007) expresa que

La espiritualidad es libertad de toda forma y de toda forma. Porque libera de todo molde, puede utilizar cualquiera de ellos y puede dar pie a crear el que convenga, cuando convenga. La experiencia espiritual es la experiencia inmediata de una presencia, no de una formulación; es la presencia de la realidad absoluta, de «lo que es», por eso libera de toda fórmula. (p. 152)

Se reafirma entonces que la espiritualidad es fundamentalmente una base estructural del ser humano que

se instaure fuera de todo estadio religioso, en cuanto es constitutiva de la persona, con lo cual se deja plenamente clara la certeza de su naturaleza antropológica y, con ello, la profunda necesidad de ser desarrollada y consolidada a través del ejercicio activo de la interiorización y la trascendencia como dos movimientos que surgen de la individualidad de la persona y se enmarcan en una realidad histórica que propende por el desarrollo de valores espirituales como base de la interacción responsable de cada sujeto consigo mismo, con los otros, con el Otro y con lo otro, bajo un carácter de libertad y de independencia que se entiende como un camino indeterminado que confluye en la existencia y la consecución de un sentido o sentidos claros de la vida (Frankl, 2003, p. 32).

Ahora bien, la espiritualidad en sí misma es una dimensión que, aunque constitutiva del ser humano, requiere ser desarrollada, formada y consolidada a través de la acción consciente de cada persona bajo la mediación de un acto educativo basado en la libertad y la independencia de cada sujeto, cuya labor radica en la interpretación del sí mismo a la luz de los significados culturales que caracterizan el entorno y, por ende, su identidad como ser social, cultural e histórico. Es decir, el acto educativo es un factor que encamina a la persona desde su propia libertad a generar autodescripciones, autointerpretaciones y autoanálisis de su propia esencia y existencia, cuya finalidad se presenta bajo el prefijo de origen griego *auto*, cuyo significado en español fija la acción misma de la educabilidad de

la espiritualidad como un ejercicio de interioridad en búsqueda de sentido que, por su propio carácter, propende a una acción de trascendencia que se conjuga en acciones que dan evidencia de la naturaleza social, cultural, relacional e histórica de cada ser humano en la realidad. Y ello aplica a todos los aprendices, incluyendo a quienes lideran los procesos de enseñanza.

Bajo estas características, la educabilidad de la espiritualidad radica, como en todo acto educativo, en la relación recíproca entre quien enseña y quien aprende, en cuanto que es en la conjunción de las individualidades donde se hace evidente el ejercicio de autodescripción, autointerpretación y autoanálisis, por medio de la narratividad de las experiencias de vida que entretejen en la realidad un sentido profundo de correspondencia social que se transforma en la búsqueda colectiva de bienes espirituales y se concretan en la consecución de condiciones dignificantes y emancipadoras de aquellos sistemas alienantes, bajo una mirada trasformadora y no sustitutiva que sea garante de perfectibilidad bajo un factor de equidad y justicia social.

Es por lo anterior que la educabilidad de la espiritualidad también se entiende como un acto político que propende por la formación de sujetos holísticos conscientes de su identidad social y cultural, bajo la complejidad que ello implica, máxime cuando las dinámicas socioculturales de la actualidad se tornan intrincadas por un conjunto de variables que en sí mismas representan un alto grado de versatilidad, incertidumbre y ligereza, haciendo más compleja su

sistematización y, por ende, su análisis y comprensión como factores característicos de un contexto sociocultural determinado.

Junto con ello, hablar de la educabilidad de la espiritualidad implica pensar un acto de formación mediado por el desarrollo del carácter humanista del sujeto fuera de cualquier base doctrinal, que como filosofía de vida permita el encuentro consigo mismo en todo el esplendor de su existencia y lo conduzca analógicamente a trascenderse y a trascender fuera de todo plano reduccionista que limite a la persona a cualquier campo de operatividad o utilitarismo mediático que restrinja su proyectividad como ser espiritual.

En definitiva, la espiritualidad como dimensión constitutiva del ser humano implica en su educabilidad un ejercicio metodológico autoetnográfico en tanto que busca desentrañar desde el sujeto individual, en este caso desde el denominado maestro-etnógrafo, un tejido específico de significados que le dan sentido a la vida en un marco de interacción social donde el carácter sistémico del método permite desde las facultades humanas de quien enseña, no solo descifrar lenguajes simbólicos de los sujetos inmersos en el acto educativo, sino proponer modos de mediación que lleven a la construcción o resignificación de sentidos de vida que maximicen el carácter espiritual y trascendente gracias a la sistematización de experiencias que se surgen a partir de la interacción cotidiana mediada por la alteridad, favoreciendo así la comprensión de una dimensión simbólica que emerge de las relaciones

entre sujetos y su participación activa en el contexto educativo.

Es pues la construcción de una comprensión holística del cultivo de la espiritualidad, asumiendo que la identidad de la misma es un proyecto de lo humano como experiencia de integralidad que relaciona la interioridad con la exterioridad, incluyendo la alteridad donde el eje articulador es la sabiduría cultivada, madurada y comprometida con la vida en todas sus manifestaciones; más explícitamente, se trata de procurar en proceso, la madurez y disposición para vivencias desde una lógica de espiritualidad, en cuanto acción situada e histórica que opta por dejar huella en el marco de las reales necesidades de las personas.

Experiencias autoetnográficas y de espiritualidad en el ámbito educativo

La educación espiritual es una experiencia que desde su propia naturaleza se configura en un ejercicio autoetnográfico, en tanto pretende describir, interpretar y analizar narraciones de carácter educativo bajo una perspectiva investigativa con sentido que, además de pretender explorar, examinar y entender sistemas, para estos fines educativos, busca producir interpretaciones del acto pedagógico involucrando al sujeto investigador, permitiendo vislumbrar significaciones desde el contexto de los sujetos que se encuentran inmersos en las dinámicas de formación, y cuyo carácter relacional forja una identidad que, además de ser descubierta, ha de ser profundamente preservada como expresión

misma del factor social espiritual emergente de las dinámicas de alteridad y relacionalidad en un ambiente de aprendizaje determinado (Bénard, 2019).

En este marco de comprensión, la autoetnografía como método de investigación parte del educador que, inmerso en el contexto educativo, busca analizar sus propias narrativas, las cuales surgen del ejercicio de alteridad en los ambientes de aprendizaje y que ciertamente invitan a los otros no solamente a ser sujetos narrados, sino a ser autores del ejercicio autoetnográfico que bajo una mirada holística permiten reconstruir lenguajes simbólicos más complejos, dando la posibilidad de comprender con mayor certeza las dinámicas del grupo social en estudio (Blanco, 2012).

Ahora bien, aunque pareciera que todo parte del maestro-etnógrafo como agente educador e investigador, es necesario afirmar que dicho ejercicio investigativo no sería posible sin la capacidad narrativa del otro, en este caso el sujeto que aprende, no solo como un agente pasivo que hace parte del contexto y, por ende, de la narración, sino como un agente activo que investiga desde dentro, forjando así una conducta de análisis social colectivo donde las individualidades convergen tanto en los ambientes como en la dinámica misma de la acción investigativa. Todo ello fundamentalmente porque es claro que el ser humano es pura relación, como se ha venido afirmando a lo largo de este capítulo (Blanco, 2012).

Como representación de lo expuesto anteriormente, las experiencias autoetnográficas que se describen a

continuación son acciones investigativas enmarcadas en el plano de la educabilidad de la espiritualidad que, por sus experiencias narrativas y, en consecuencia, autoanalíticas, permiten descubrir los lenguajes simbólicos que entretejan las dinámicas formativas de un conjunto específico de agentes educativos pertenecientes a los contextos que seguidamente se presentan.

Una experiencia investigativa que se puede presentar dentro del marco metodológico de la autoetnografía nace gracias al discernimiento, la interpretación y el análisis de las narraciones correspondientes a los hechos que surgen a partir de las dinámicas de formación en Educación Religiosa Escolar del Colegio Parroquial San Luis Gonzaga de Bogotá, donde las significaciones que emergen de las observaciones y narraciones del sujeto investigador se configuran en acciones concretas de comprensión de las circunstancias relacionales de los sujetos inmersos en los procesos educativos, los cuales han favorecido la transformación curricular de dicho espacio disciplinar de modo tal que responda a varios factores correlacionados que proporcionan, a partir de la espiritualidad, las condiciones de posibilidad para la construcción de identidad en las personas partícipes de las narraciones educativas que además renuevan el contexto de modo tal que referencian la naturaleza confesional propia de la institucionalidad, pero a la vez generan procesos de apertura a la alteridad y al diálogo con la diversidad y el contexto actual.

Esta experiencia de investigación permite desvelar la finalidad misma de este modelo investigativo

autoetnográfico a favor de la educabilidad espiritual, puesto que refleja la intencionalidad de la naturaleza antropológica que subyace tanto a estas dinámicas investigativas como al sentido mismo de la pedagogía espiritual, que en el plano de la Educación Religiosa Escolar fomenta el desarrollo de lo propiamente humano, a partir de las acciones individuales de interiorización con carácter social en cuanto proyección de identidad, haciendo evidente el ejercicio activo de la trascendencia e instaurando bajo un horizonte de sentido identidades conscientes y presentes en las acciones formativas a favor del ejercicio de la libertad como característica de formación identitaria individual que bajo las dinámicas de alteridad confieren un carácter social presente en la relacionalidad, el cual se desvela gracias a las narraciones del sujeto que investiga y que hace parte de dichas dinámicas de formación y vivencia de la consciencia social (Bénard, 2019; Blanco, 2012).

Con lo anterior se hace evidente la estrecha relación que existe entre el análisis crítico de la narración del sujeto investigador y el fin último de la educabilidad espiritual en el plano de la intencionalidad de la educación religiosa en un contexto determinado, el cual se representa bajo la antropológica de la perfectibilidad que subyace al sentido profundo de la educación como horizonte que ayuda a forjar en el sujeto un horizonte de existencia materializable en el sentido de la vida, por medio del desarrollo y la consolidación de lo espiritual como categoría estructural de la persona que,

tras su vivencia activa, contribuye en la formación de excelentes seres humanos con un criterio de verdad en medio de la ciudadanía que, conscientes de los factores emergentes del entorno y su complejidad, desarrollan una acción transformadora que permea las estructuras socioculturales del entorno en el cual coexisten.

Otra de las experiencias que evidencia el papel fundamental de la autoetnografía como modelo investigativo en la educación es la correspondiente al ejercicio pedagógico desarrollado en la Institución Educativa Distrital San Rafael de la localidad de Kennedy en Bogotá, y que hace las veces de ejemplificación de lo recientemente descrito en cuanto dinámica de aprendizaje en el marco de una pedagogía de la espiritualidad, pero que a la vez da un paso más porque hace visible una metodología que da cuenta de tres momentos fundamentales para que la dinámica planteada a lo largo de este capítulo, sea una realidad.

Caminos de formación espiritual

El punto de partida para este caso específico es que la comunidad humana está llamada a ejercer en este siglo XXI su vocación de liderazgo en favor de procesos educativos críticos, problematizadores, liberadores y de concientización a través de experiencias que con decisión se pueden llamar espirituales en cuanto sencillas, simples, transparentes y encaminadas al renacimiento cotidiano de la vida. Esto, como se ha mencionado, implica procesos de trascendencia tanto

al interior de las personalidades como al exterior de estas, favoreciendo dinámicas emancipadoras que evidencien el alcance, en proceso, de la liberación.

También se requiere considerar que el cultivo de la interioridad humana es una opción liberadora para la que aplican múltiples caminos pedagógicos de espiritualidad imposibles de ubicar en una lista y menos aún en un orden específico por aspectos de personalización, pero entre ellos, y concretando más aún la identidad de la espiritualidad, se puede afirmar que es fundamental la relevancia que tienen los procesos de formación cotidiana, ojalá desde el testimonio de vida, así como el camino difícil de explorar por ser crítico y autocrítico, de algo que se puede denominar *resignificación política* en cuanto orientación personal, comunitaria y de toda una población a favor de mejores estilos de vida no solo en lo ético y moral, sino en la personalidad integral y unificada. Siendo claros que el ejercicio de sistematización de aquello no corresponde a todas las personas, pero sí corresponde a todos la práctica de las acciones espirituales.

La primera vía se impone y puede ser suficiente para todos. Se trata de la vía práctica. En primer lugar, hay que definirla, aunque solo sea para tener en cuenta a aquellos —los más numerosos y a menudo los mejores— que no pueden más que actuar sin discutir sobre la acción. Nadie, por otra parte, y así lo vamos a mostrar, está dispensado de entrar en esta ruta directa. (Blondel, 1996, p. 6)

Y es por eso que también, y con mayor énfasis, es fundamental el camino que en contexto se percibe más difícil de recorrer, denominado emancipación o transformación, porque lo más notorio en la vida real de los estilos de vida humanos, verificado por los típicos funcionamientos cerebrales y psicológicos tendientes a la comodidad en las zonas de confort, es la vivencia de círculos que suelen ser llamados “viciosos” y que conducen sencillamente a más de lo mismo o, peor aún, al sinsentido y al facilismo que reina en varios contextos. Relación —confort y facilismo— que hace más complejo el intento del cultivo de la espiritualidad de manera cotidiana. No son lo mismo, pero para las proyecciones de una pedagogía espiritual integradora y unificadora se necesitan las perspectivas éticas (responsabilidad frente a derechos y deberes), política (consciencia personal y social) y espiritual (en lógica del desarrollo de la dignidad y la libertad) que se sintetizan en acciones espirituales.

Una liberación: ¿de qué?

Dentro de los caminos pedagógicos de la espiritualidad, se encuentra la importancia de conocer a profundidad la historia y realidad personal, contextual, de lenguaje, así como los sueños y anhelos de las personas, descubriendo y dando nombre concreto a aquellos aspectos que den respuesta explícita a la pregunta de qué es aquello de lo que conviene liberarse (significados y prácticas lineales monoculturales), buscando siempre la construcción de verdades favorables a la macrodinámica compleja de la

realización personal. No se llegará ni a la comprensión ni a la vivencia de valores espirituales, ni a relaciones edificantes en los términos mencionados, si no se da la liberación radical, por ejemplo, desde el punto de vista de los modelos pedagógicos, de una comprensión transmisionista y verticalista donde se descuidan las intenciones investigativas personalizadas o al menos de pequeños grupos a partir de una lógica de horizontalidad, y menos aún si no se dan pasos de sistematización de experiencias que permitan consolidar procesos de narración comunitaria.

La iniciación a la experiencia de la dimensión absoluta del vivir tendrá que emanciparse de los sistemas fijos de creencias, valores y comportamientos, y asimismo deberá impartirse en contextos fluidos de innovación y libre indagación. Si llamamos a la iniciación y cultivo de la dimensión absoluta de la realidad “espiritualidad”. (Corbí, 2007, p. 109)

Motiva mucho saber que es posible llegar a las raíces de la espiritualidad para derivar de ellas estilos de vida específicos, comprometidos con la historia desde el cuidado y la perspectiva de la integración y unificación vital, más aún, en el marco de los procesos educativos escolares que pueden aportar significativamente, de manera especial, a nuevas generaciones cuando consideren la formación espiritual como posibilidad de enriquecimiento de sus comprensiones y narrativas.

Es conclusivo pensar que, al respecto de la misma concepción de espiritualidad, una pedagogía de la indignación¹ es conducente a constatar que sigue confundiendo la identidad del fenómeno religioso, con la identidad de lo espiritual, generando serias dificultades porque, aunque sí existen puntos de encuentro entre ellas, estos no están siendo referenciados, sino desatendidos, por ejemplo, por dar prioridad al alimento de egos institucionales que descuidan la mencionada simplicidad (receptividad y entrega) o por hacer énfasis a erradas comprensiones del silencio espiritual, prefiriendo silencios de indiferencia frente a la realidad muchas veces alejada del recibir-dar, y de tantos valores espirituales, precisamente, como la aceptación y el compromiso con la realidad, prefiriendo evitarla al manifestar amargura, descuido, malestar y hasta disposición para opciones de mal en la vida cotidiana, significando ello en la práctica un rotundo no a la sabiduría que corresponde a estilos de vida espirituales.

¹ Somos o nos volvemos educables porque al mismo tiempo que constatamos experiencias negadoras de la libertad, verificamos también que la lucha por la libertad y por la autonomía contra la opresión y la arbitrariedad es posible (Freire, 2012, p. 158). También conviene tener en cuenta a Marco Raúl Mejía cuando afirma: “[...] de ahí que se requiere una pedagogía de la indignación puesto que ella va a significarnos un camino contra todo aquello que atropelle la vida y cualquier manifestación de ello en el planeta” (2016).

Otras maneras de desatender a los caminos de espiritualidad pasan por el quebrantamiento de los silencios espirituales, aprovechando lógicas del giro antropocéntrico donde se exalta demasiado la emoción, al punto de llenar la vida y las historias personales de mensajes y distracciones que entorpecen la serenidad consciente e impiden la construcción de sentidos a favor del cultivo de una vida espiritual donde reinen valores como la alegría, la amistad, el amor, la autoestima y su respectiva autocrítica, la autonomía, la armonía y la apertura ante las dinámicas vitales.

Siendo en este punto de la reflexión, bastante claro, que se requiere ser liberados o, mejor enunciado, liberarse del peso de la desazón al vivir, de estados vitales en los que el único interés es responder al peso de las cargas que otros ponen, de la monotonía inconsciente, de mentalidades que ven mucho mejor evitar la incertidumbre en las dinámicas cotidianas de vida, y, sobre todo, de la manera de comprender y vivir el tiempo y el espacio como una cárcel de la que se busca salir, pues espiritualmente el tiempo y el espacio son las mejores oportunidades para dar pasos en el proceso vital de ser digno, libre, feliz, satisfecho, comprometido, realizado. Y es por todo ello que se requiere ahondar en el sentido e implicaciones de la autoetnografía.

Liberarse de prejuicios en lo espiritual significa comprender sabiamente los beneficios de la fe que se profesa, haciendo crítica al sentido y aportes de esta, pero también identificando a aquellos extremismos y fundamentalismos que restan al proceso de construcción

de la personalidad, incluyendo los respectivos ritualismos, miedos infundados o moralismos. En términos de Lasso y Mahecha (2011) “esa tensión entre la apertura a lo Absoluto y la indigencia existencial, entre la plenitud y la necesidad, puede desembocar en el sinsentido y la desesperanza, en un falso optimismo o en una equilibrada búsqueda de realización” (p. 74), por lo que la mayor necesidad está relacionada con liberarse de la insensatez que conduce a la entrega de sí, o bien al sinsentido, o bien a un sentido inauténtico que otros solucionan a nombre de la propia personalidad, quedando abierto el camino a la totalidad espiritual de vivir a plenitud el aquí y el ahora.

Interpretando necesidades

La principal necesidad, que es fruto de la liberación, es la libertad misma como condición de posibilidad para la vivencia espiritual. Ser responsables o contar con disposiciones de liderazgo para promover a comunidades específicas, o tener las dos juntas, es absolutamente importante, pero no necesariamente dan cuenta del alcance de la libertad necesaria para las experiencias que acá se denominan espirituales.

Precisamente esa reducción de la realización humana a la adquisición de destrezas y capacidades, a la acumulación de bienes y a una búsqueda individual de la comodidad, ha generado al interior de la persona una sensación de vacío, una insatisfacción y una desarticulación caótica de su existencia. (Lasso y Mahecha, 2011, p. 82)

Dialogar con otros saberes en el marco de la espiritualidad se concreta en procesos de acercamiento a los sujetos de aprendizaje, buscando la ampliación de las mentalidades, así como la trascendencia del ser mismo en el marco de la reflexibilidad, el reconocimiento y favorecimiento de la interculturalidad y la valoración de las distintas expresiones educativas que, si bien muestran dificultades o contradicciones de carácter legal en los ámbitos escolares o de confusión acerca del concepto amplio de *espiritualidad*, también posibilitan construcciones no necesariamente científicas sino culturales, en este caso, a favor del reconocimiento de la diversidad y la promoción de aquello que es común, universal, espontáneo, cotidiano y sobre todo libre en los procesos de educación espiritual. Descenso del ensimismamiento para centrar y explotar la apertura libre como posibilidad para una pedagogía espiritual.

Se trata de acciones dialogantes posibilitadoras del enriquecimiento para comprender que son demasiados los valores para la comprensión y vivencia de la espiritualidad, pero el denominador común para comprenderlos y vivirlos es que desde ningún punto de vista pueden nacer de la obligatoriedad porque como afirma Blondel (1996) “donde solo hay coacción no existe el ser” (p. 5), y por lo mismo requieren de formación y educación profunda en procesos de identidad y autenticidad, siendo fundamental proponer el descubrimiento de las razones de ser, el descentramiento, el diálogo y la dignidad, la comprensión y promoción de la diversidad, la donación de sí a favor de la vida,

el encuentro profundo en la cotidianidad, donde son fundamentales la expresividad y el cultivo de la esencia de sí en medio de la cultura, con mirada de profunda esperanza, en cuanto directa relación entre el ser y el hacer a favor de la vida.

Aspectos como la consciencia moral y espiritual, la intimidad de la persona humana, interrogantes e inquietudes más profundos de las personas, desarrollo de la espiritualidad, plenitud de vida, felicidad, gozo, alegría; pero también la experimentación de aspectos como el sufrimiento, el fracaso, la frustración, la soledad, la culpa, el miedo a la muerte. (Mahecha y Serna, 2019, p. 95)

Por eso, queda absolutamente claro que una manera de ir en contra de la formación espiritual, aspecto que se necesita superar cada vez más, es percibir al ser humano de manera limitada, dividida o dicotómica, desintegrada, alejada de la realidad, enajenada, atemporal y fuera de contexto; precisamente porque la postura síntesis de la identidad de la espiritualidad es que se refiere a la experiencia de lo total, siendo ejemplo de ello, en lo antropológico, la integralidad y unificación, así como la dinámica entre interioridad y alteridad en todos los sentidos posibles.

Si se asume que la espiritualidad es una forma de vida (ética), de pensamiento (política) y de acción (dignidad y libertad), es fundamental la coherencia con las necesarias búsquedas de resignificación en los términos que corresponda a cada persona (Cuellar

y Mahecha, 2021), pues las significaciones aprendidas culturalmente corresponden de manera muy distinta a cada historia, mientras que la espiritualidad es universal y dinámica, sobre todo en los aspectos de apertura, trascendencia, realización y bienestar, precisando que ella está directamente comprometida con búsquedas de lenguaje y realidad, tales como la justicia, la paz y el amor.

Y precisamente por ello es absolutamente contraproducente saltarse elementos básicos de relación y acompañamiento a otros, por ejemplo, la confianza, la comprensión empática, el análisis comprensivo de las versiones del otro, la escucha, la capacidad para poner la experiencia vivida en relación directa con las orientaciones de sentido común o distintas en el marco de valores específicos, que se derivan del sentido y sentidos de vida, la búsqueda de la realización personal y comunitaria y evitan a toda costa el entregarse a los males espirituales en la forma en que se presentan: absurdo, sinsentido, indiferencia, suicidio.

[...] espiritualidad contemporánea se refiere a tres aspectos: a la necesidad de poner en orden el mundo interior, a la trascendencia (aunque vista con muchas imprecisiones y lejos de esquemas clásicos) y a la alternativa a la religión institucional, que se ve como algo caduco. (Benavent, 2014, p. 15)

Emancipación hacia la autonomía: un ser espiritual

Uno de los elementos para tener en cuenta en el marco de una “pedagogía de la espiritualidad”, según las dinámicas contextuales y teórico-prácticas que propone la educación religiosa como espacio académico, es que esta apuesta queda imposibilitada sin un despliegue de la autonomía del sujeto. Entendida como un diálogo continuo entre responsabilidad personal y de contexto, conciencia social y de sí mismo y búsqueda de libertad de pensamiento, sensación y acción en la lógica que aplique a cada individuo según su historicidad, esta pedagogía debe concentrar sus esfuerzos en el desarrollo integral de la persona.

De tal manera que en el proceso de educabilidad de la espiritualidad en el marco de la autoetnografía, uno de los elementos a tener en cuenta es que esta dinámica pedagógica de formación espiritual se dificulta y prácticamente se imposibilita cuando no se ha fortalecido sólidamente la vivencia de la autonomía en cuanto diálogo continuo entre la responsabilidad personal y de contexto, la conciencia social y de sí mismo, en sus dependencias, interdependencias e independencias y, de manera muy especial, la búsqueda continua de libertad de pensamiento, sensación y acción, en la lógica que aplique a cada individuo en sus propias experiencias de realización (Cuellar y Mahecha, 2021). “[...] la interioridad sería una dimensión autónoma de la persona con valor por sí misma que cuando toma una determinada dirección se convierte en espiritualidad” (Ylla et ál., 2013, p. 9).

Emancipar y transformar en el marco de una pedagogía espiritual implica proyecciones que no desconocen la historia ni el contexto y que precisamente por ello requieren aprender profunda y analíticamente, para luego rechazar consciente y libremente dinámicas escolarizadas en las que bastaba memorizar algo para saberlo y olvidar, o repetir a fin de alimentar el ego de quienes con pretensiones homogenizadoras y de proselitismo estimulaban cuanto podían, incluyendo el miedo a vivir o el deseo de vivir por premios después de la muerte, extrañamente lejanos a la cotidiana realidad. Es mucho más importante vivir la experiencia de emancipación en lógicas como la que enuncia Ortiz (2019), donde se formula como objetivo:

[...] el planteamiento de unos aportes a los lineamientos curriculares para la ERE, desde el eje epistemológico y existencial identificado como Espiritualidad Ciudadana, que se fundamenta en el reconocimiento y resignificación de la dimensión espiritual, como una oportunidad de sentido de vida y realización para el ser humano, quien está en permanente búsqueda de la trascendencia, de la comunicación con los otros y de un compromiso social desde la solidaridad, la justicia y la tolerancia frente a la diversidad. (p. 12)

Lo que aplica y beneficia, lo que hace real estas búsquedas de emancipación, es la libertad comprometida, la relación interior profunda consigo mismo y con los demás, asumiendo la realidad desde criterios de

libertad en todos los sentidos, las palabras, los silencios, las acciones, las omisiones, los proyectos, las sensibilidades, el uso de los tiempos, la entrega o no a distintas experiencias desde el aprendizaje sabio para decidir, y sus respectivas derivadas en estilos de vida de bienestar, de serenidad, de motivaciones profundas y convicciones posibilitadoras de la dosificación de las energías y las acciones en lógica de comprensión y vivencia de los valores espirituales; siendo todo ello, la construcción personal y comunitaria de caminos para lo que se puede denominar una ciudadanía espiritual, la cual se requiere caracterizar y conceptualizar.

Esto sería una gran posibilidad formativa, desde lo didáctico, hacer consciencia de las múltiples riquezas de la educación latinoamericana y promoverlas en cuanto metodologías de crecimiento personal donde sean puestos en juego los múltiples valores trascendentes y espirituales, tanto en lo experiencial, como en las dinámicas posibles de interiorización, y también desde la aprehensión de estilos de relación consigo mismo y con los demás, en los que resulten fundamentales el afianzamiento del carácter y las convicciones en medio de una comunidad humana que está llamada a reconciliarse con su historia, sus búsquedas y con la vida misma en el ahora. (Mahecha y Serna, 2019, p. 104)

La emancipación a la que todos los miembros de las comunidades de aprendizaje están llamados pasa por la valoración profunda de todo lo edificante de

la vida, pero también a la crítica de todo cuanto se es, manifestado en creencias religiosas, culturales, civiles, escolares, ciudadanas, familiares, prejuicios, tabúes y demás aspectos que no sean aportantes para la propia vida, buscando nuevos caminos espirituales en todo sentido, desde ejercicios de comprensión hasta vivencia de derechos y deberes, así como desde la consciencia personal y social, pero llegando a lógicas de interiorización que evidencien lo que implican y hagan vivas las búsquedas del reconocimiento de la dignidad y la libertad.

Prospectivas de la autoetnografía como metodología investigativa a favor de una pedagogía de la espiritualidad

Tal como se presentó, la autoetnografía como metodología de investigación pedagógica se configura en la experiencia educativa como un modelo que se instaura a favor de la formación espiritual gracias a su origen antropológico, ya que es en el interior del ser humano donde se entretienen experiencias trascendentes que lo conducen a la consecución de sentido o sentidos de vida bajo un carácter de significaciones que provienen del contexto en el cual se encuentra inmerso el sujeto. Es por lo anterior que la autoetnografía inspira en el sujeto educador un acto investigativo que lo lleva a propender por un ejercicio primario de interiorización o introspección que implica un reconocimiento interno de su ser espiritual como fundamento de su carácter trascendente que lo lleva a situarse bajo horizontes de

significación como un sujeto coexistente con otros, cuya expresión máxima de su naturaleza educadora investigativa se materializa en narraciones cargadas de experiencias culturales que incluso podrían concebirse —como lo afirma Silvia Bénard (2019) en su texto: *Autoetnografía: una metodología cualitativa*— epifanías ante la magnificencia de la vida misma.

Ahora bien, el acto narrativo-escriturístico no basta para configurar una verdadera aplicación del método autoetnográfico en perspectiva de formación espiritual, en cuanto se hace profundamente necesario un ejercicio de interpretación de aquellos elementos retrospectivos de carácter individual en clave de alteridad, ya que es allí, es decir, en el encuentro con el otro, donde surgen experiencias transformadoras de carácter cultural, donde la sinergia favorece el encuentro entre sujetos espirituales, cuyos movimientos de interiorización y trascendencia conducen a la construcción de tejidos sociales que forjan identidad a partir del entramado de significaciones que emergen de la conducta humana y cuyo fundamento espiritual entreteje lazos de corresponsabilidad, cuyo análisis desde dentro esclarece en el investigador la comprensión de categorías que desde lo individual traducen un sentido profundo de todo un sistema cultural.

Todos estos aspectos convergen en la necesidad de la educación de generar espacios de investigación que, además de reconocer la conciencia profunda de las estructuras sociales que se tejen en un contexto educativo, permitan el desarrollo, la evolución, la

transformación e inclusive el cambio que lleve a un ejercicio consciente de la libertad como característica de la construcción de identidad individual y colectiva a partir de la promoción de la espiritualidad como pilar de la naturaleza misma de la persona, la cual por medio de la narratividad se configura en la máxima expresión de la conciencia colectiva forjada a partir de las significaciones enraizadas en la experiencia espiritual relacional de los sujetos que conforman en tejido social. Es allí, donde la espiritualidad y narratividad confluyen en el análisis crítico propio del carácter investigativo de un modelo como la autoetnografía que nace de la interioridad, se perfecciona en la sociabilidad y se consolida en el reconocimiento de la acción trascendental transformadora de la persona como agente cultural.

Los argumentos expuestos tienen por finalidad el desarrollo de una dimensión espiritual que apele a la emergencia de la vida. En el marco de una “pedagogía de la espiritualidad” este interés demanda de praxis pedagógicas creativas, críticas y prospectivas entre los sujetos de los procesos formativos donde ellos mismos tienen palabra para la construcción de narrativas desde un marco no solo religioso, sino primeramente antropológico e histórico (Cuellar y Mahecha, 2021).

Referencias

- Benavent, E. (2014). Espiritualidad: heterodoxia y punto de encuentro, un activo para la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, (56),13-30.
- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía una metodología cuantitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004&lng=es&tlng=es
- Blondel, M. (1996). *La acción, 1893. Ensayo de una crítica de la vida y de una ciencia de la práctica*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Bobin, Ch. (2016). *El bajísimo*. El Gallo de Oro.
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad laica: Sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k2rg.1>
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. (comp.). (2020). *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Cuellar, N. y Mahecha, G. (ed.). (2021). *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar*. Sello editorial Unicatólica.
- D'Ors, P. (2017). Una pasión contemplativa: mi camino de amistad con el desierto. En O. Fajardo, *La experiencia contemplativa. En la mística, la filosofía y el arte*. Kairós.

- Díez de Velasco, F. y García, F. (2012). *El estudio de la religión*. Trotta.
- Frankl, V. (2003). *Ante el vacío existencial: hacia una humanización de la psicoterapia*. Herder.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI editores.
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato Si*. http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Lasso, R. y Mahecha, G. (2011). *Fuera de lo humano no hay salvación* [tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8162/tesis110.pdf?sequence=1>
- Licenciatura en Educación Religiosa. (2017). *Descripción del programa*. <http://facultadeducacion.ustadistancia.edu.co/index.php/programas-de-pregrado/licenciatura-en-educacion-religiosa>
- Mahecha, G. y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar. En N. Cuellar y C. Moncada (ed.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 85-124). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Martínez, E. (2014). *Otro modo de ver, otro modo de vivir. Invitación a la no-dualidad*. Desclée De Brouwer.
- Mejía, M. (2016, 4 de julio). Intervención del educador colombiano, Marco Raúl Mejía, durante la apertura del 1er Encuentro Latinoamericano entre Docentes

- y Educadores Populares, conferencia central: "La legitimidad de la Educación Popular como fundamento del pensamiento emancipatorio de América Latina". [Video]. <https://youtu.be/tFNNOFidLHG>
- Melloni, J. (2015). *Dios sin Dios. Una confrontación*. Fragmenta.
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, xx xii(1). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la educación religiosa como disciplina escolar en Colombia? En N. Cuellar y C. Moncada (ed.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la educación religiosa escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/31291>
- Ortíz, S. (2019). *Espiritualidad ciudadana: aportes en la construcción de lineamientos curriculares para la educación religiosa escolar* [tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Panikkar, R. (2015). *Obras completas tomo I: Mística y espiritualidad*. Vol. 2: *Espiritualidad el camino de la vida*. Herder.
- Quitán, E. (2019). Los estudios de la religión y la educación religiosa escolar, una relación incipiente en Colombia. En N. Cuellar y C. Moncada (ed.), *La educación religiosa*

- como disciplina escolar en Colombia* (pp. 31-52). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Rohr, R. (2016). *Respirar bajo el agua: la espiritualidad y los doce pasos*. Herder.
- Torres Queiruga, A. (2000). *La constitución moderna de la razón religiosa*. Verbo divino.
- Ylla, L., Melloni, X., Rambla, M. y Oller, M. (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?* EIDES.

Etnografía y narrativas transmedia en la educación*

CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN

JOHN JAIRO PÉREZ VARGAS

Siempre nos quedará pendiente una sala escondida donde podemos llegar a descubrir una obra que cambiará nuestra forma de comprender los procesos de creación. O un rincón donde descansa el capolavoro que marcará una época y todos tratarán de copiar. Como toda narrativa transmedia que se precie de tal, el Museo de la Narrativa se sabe dónde comienza, pero nunca dónde acaba.

CARLOS SCOLARI, *Narrativas transmedia*

* Este capítulo tiene dos formas para ser leído, a saber: la primera es la tradicional de un escrito académico producto de investigación que inicia en esta página y termina con la enunciación de la lista de referencias bibliográficas, parece una verdad de Perogrullo, pero es necesario mencionarla para comprender la intención de la segunda, una lectura transmediática que vincula al lector con otros medios a través de la cacería y recolección de todos los pies de página y algunas figuras que pretenden conducirlo por un universo narrativo ampliado más allá de lo aquí expuesto.

La pregunta por los aportes de la etnografía a la cualificación docente de las prácticas pedagógicas de los profesores del contexto colombiano, que ya ha sido abordada desde su relación con la topofilia, la interculturalidad en la construcción de paz territorial y la pedagogía de la espiritualidad desde la perspectiva de la autoetnografía en el caso de la educación religiosa escolar, de los anteriores capítulos, no puede ser ajena a la vinculación de la cultura digital con las dinámicas didácticas, curriculares y evaluativas de las escuelas y sus maestros. Por ello, este capítulo da razón de un proceso metainferencial de articulación entre dos investigaciones previas desarrolladas desde la etnografía virtual que vinculaban escenarios educativos con dinámicas digitales entrelazadas gracias al uso de dispositivos tecnológicos y plataformas virtuales.

Como producto de dichos proyectos de investigación, emergió la necesidad de indagar por la articulación epistemológica y metodológica entre las prácticas pedagógicas, la cultura digital y los distintos relatos que se fueron recopilando a través de los diarios de campo que a manera de bitácoras virtuales permitieron identificar construcciones narrativas que superaban la dimensionalidad lineal, no solo gracias a las diversas implicaciones *online* y *offline*, sino también al fenómeno transmedia que era evidente y permitía la concienciación de escenarios híbridos.

De ahí que cuando se piensa en un uso didáctico de las redes sociales o, en general, del ecosistema digital,

no se puede pasar por alto la narrativa transmedia que se escribe entre la cotidianidad *offline* y *online* de los estudiantes, pues una vez superada su visión dicotómica por una prospectiva del reconocimiento de lo híbrido, aparece la emergencia de unos relatos que son vida a través de las distintas circunstancias existenciales de los jóvenes, niños y adultos, pero que se escriben entrelazados en múltiples plataformas, tanto biológicas como tecnológicas. Por ello, se añade al proceso meta-inferencial un estudio de caso del universo narrativo de *Star Wars*, ejercicio que permite la comprensión de la identidad, las características y las implicaciones de lo transmedia.

Por ello, este capítulo plantea como objetivo principal manifestar este escenario correlacional entre los hallazgos de los dos proyectos ya mencionados que se circunscriben entre los años 2013 y 2017 concebidos desde la etnografía virtual, pero que luego han sido abordados desde un proceso metainferencial desde el año 2018 bajo la mirada de las narrativas transmedia, de forma tal que como un fruto de diversas fases, se pueda proponer un escenario híbrido de prácticas pedagógicas en escenarios virtuales con la intención de demostrar los aportes de lo transmedia a la educación.

Para cumplir con dicho fin, se plantea en primer lugar la descripción de las experiencias etnográficas digitales ya mencionadas, para luego dar paso a la pregunta por lo transmedia a partir del análisis del estudio de caso de *Star Wars*, su articulación con las prácticas pedagógicas

en contextos digitales, su prospectiva educativa desde el escenario correlativo metainferencial y así finalizar con algunas notas conclusivas a manera de cierre de la reflexión.

Punto de partida: la experiencia con la etnografía virtual

El periodo de investigación corresponde a dos proyectos independientes que acontecieron entre los años 2013 y 2018. El primero de ellos se concentró en la indagación por los elementos prácticos y teóricos de un proceso de evangelización desarrollado en tres grupos de Facebook liderados por la Pastoral Juvenil de la Diócesis de Zipaquirá, de tal forma que se pudieran analizar sus particularidades fenomenológicas a través de la perspectiva analítica de los estudios de la religión (Moncada, 2014).

Dicho proyecto se desarrolló a través de un proceso de etnografía virtual, entrada metodológica que se concentra en la reflexión sobre las implicaciones de la tecnología en la vida humana desde la experiencia de su acontecimiento en la cultura digital, de tal manera que se indagó por los sentidos, los alcances, los significados, las interacciones y las transformaciones que emergen en los sujetos y las comunidades gracias a la articulación de las acciones *online* y *offline* (Hine, 2004, p. 13). Sin embargo, los debates actuales sobre las condiciones epistemológicas y prácticas de la etnografía virtual, digital, ciberetnografía, webgrafía, etc., exigen que se aclare que en este proyecto no se intentó abonar

una dicotomía de la cotidianidad humana, sino que se condujo desde la naturaleza general de la etnografía que transita por lo inductivo, lo holístico, lo práctico y lo transcultural (Rojas y Bernal, 2008).

Para cumplir dicho objetivo, se hizo una recolección de información a través de una bitácora virtual llamada “Blog de campo”, la cual, a manera de un diario de campo, permitió recopilar diversos datos de los tres grupos de Facebook en un arco de tiempo de cuatro años, donde se recogieron las estructuras de identificación, textos e imágenes que posibilitaron la reconstrucción de la cultura digital subyacente en dicha plataforma gracias a las interacciones de los sujetos abordados.

Dentro de los principales resultados de dicho proyecto de investigación, se lograron evidenciar diversas tipologías de interacción entre los sujetos, los formatos y los contenidos. En primer lugar, por ejemplo, fue posible clasificar varios tipos de datos como anodinos o vinculantes de acuerdo con el grado de afinidad entre los sujetos respecto a la información expuesta en la red social (Christakis y Fowler, 2010, p. 27). Esto significa que este tipo de clasificación presupone grados de amistad y cercanía que se derivan del conocimiento previo entre los miembros del grupo.

En segundo lugar, fue posible crear otra tipología para clasificar las publicaciones en los tres grupos de Facebook, a saber: según el nivel del propósito del contenido de la información, pues fue posible señalar datos de identificación que solo buscaban manifestar la personalidad del grupo, la pastoral o los sujetos, de

tal forma que a través de imágenes o textos se podría entender con quién se estaba dialogando. Otro tipo de publicaciones manifestaban niveles de expresión, es decir, planteamiento de noticias relevantes y de interés para la mayoría de los miembros de los grupos, de tal forma que pudiesen estar al día con la agenda de la organización diocesana. Por último, se pueden citar diálogos e intercambios comunicativos entre sujetos que bien se podrían comprender como escenarios propiamente de socialización, los cuales no se reducían a la mera presentación de un dato, sino que implicaban el intercambio y articulación dialógica entre dos o más sujetos (Ayala, 2011, p. 56).

En cuanto al segundo proyecto de investigación, este se inició a mediados del 2015 y tuvo como eje disciplinar otro campo: la lectura crítica y la creación textual; sin embargo, lo metodológico mantenía la misma arquitectura: la etnografía digital. Para esta iniciativa, el objetivo se concentró en la indagación por las particularidades de la didáctica digital desde la perspectiva del favorecimiento de los procesos de formación académica de la comprensión de lectura y la escritura en estudiantes del ciclo de la educación media, es decir, jóvenes que cursaban los grados décimos y undécimos de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá (Moncada y Sánchez, 2017).

Se partió de la indagación teórica del concepto *ciberdidáctica* para luego dar un giro epistemológico al de *didáctica digital*, donde las categorías teóricas fueron la lectura crítica y la creación textual, de tal forma que se

propuso una arquitectura de investigación en contextos digitales que vinculaban el quehacer del investigador en sus aulas (Moncada y Sánchez, 2018). La oportunidad de la investigación se dio gracias a la vinculación pedagógica de plataformas como Moodle, Twitter, WhatsApp y Facebook en las distintas propuestas didácticas de algunos profesores que lideraban cursos con los sujetos abordados.

El ejercicio etnográfico se concentró en la reflexión sobre los procesos didácticos vinculados al ecosistema digital por parte de la comunidad académica abordada (Moncada et ál., 2020, p. 137), de tal forma que se construyeron diagnósticos y caracterizaciones virtuales, junto con el acompañamiento disciplinado de una bitácora virtual que permitió recoger la información pertinente en textos e imágenes respecto al acontecer multimedial de los estudiantes en lo que concernía a su proceso de formación educativa desde las políticas de la institución pública y del Estado colombiano.

Como resultados, se puede mencionar que los ejercicios de diagnóstico y caracterización fueron pertinentes para la contextualización del proceso con los estudiantes en lo que concernía a sus habilidades de comprensión de lectura y de creación textual; además, permitieron comprender las condiciones físicas de la institución y de las familias de los estudiantes en cuanto a la dotación tecnológica, su uso y experticia. Dichos aspectos, posibilitaron las decisiones de criterios de inclusión y exclusión de los sujetos, para así responder a las condiciones analíticas predeterminadas y a los reactivos

diseñados para las siguientes fases de la investigación (Moncada y Sánchez, 2018).

En el diario de campo se recopilaron contenidos en un arco de tiempo de dos años, ejercicio que permitió tipificar las distintas interacciones en las redes sociales en orden al proceso de etiquetación de la información. En primer lugar, se clasificaron los datos de acuerdo con el tipo de publicación, a saber: académicas, noticias, sobre eventos y de carácter social; en segundo lugar, emergieron los niveles de interacción: identificación, información y socialización; en tercer lugar, lo correspondiente a la extensión de cada *post*: menores y mayores con respecto a 25 palabras. Por otra parte, fue posible identificar la frecuencia de los sujetos, donde uno de ellos llegó hasta las 59 publicaciones en una de las plataformas. Por el mismo tema elegido, además fue necesario revisar la calidad gramatical en dos niveles: aceptable y regular, de tal forma que el 74 % de las publicaciones estaban en el mejor rango (Moncada, 2018).

Dichos resultados, permitieron evidenciar el ejercicio de la acción comunicativa en las plataformas digitales abordadas, de tal forma que se comprendió la articulación entre la cotidianidad *online* y *offline* de los estudiantes, su escenario híbrido, no solo desde una perspectiva frívola de resultados evaluativos fundamentados en una postura instrumental, sino que se pudo comprender las vinculaciones entre las propuestas didácticas de los docentes y las posteriores construcciones de los estudiantes en las múltiples

plataformas digitales a las cuales tenían acceso (Moncada y Sánchez, 2018).

Como una intuición transversal a los dos proyectos brevemente descritos, desde una perspectiva metainferencial, quedó para la reflexión posterior (2018-2019) el papel que desempeñan las diversas plataformas en relación con la construcción de los relatos, pues tanto en la primera como en la segunda investigación fue evidente que emergían distintas narrativas en múltiples medios gracias a la ubicuidad, la convergencia de medios y a la disponibilidad de escenarios híbridos, de tal forma que las construcciones de los sujetos sobre las categorías de análisis, ya fuera en el caso del fenómeno religioso o de la lectura y la escritura, no se redujeran al grupo o contexto analizado, sino que eran superadas por múltiples construcciones en múltiples escenarios. De ahí nace la necesidad de comprender el papel que desempeña lo transmedia, tarea del siguiente acápite.

¿Qué son las narrativas transmedia?¹

Para comprender las narrativas transmedia se presenta a continuación un breve estudio de caso que evidencia su concepto, características e implicaciones; el objeto de estudio es el fenómeno de *Star Wars*. Esta historia

¹ Sugiero acompañar la lectura de este apartado con la adaptación de la Filarmónica de Viena, bajo el acompañamiento de John Williams, a la música de *Star Wars*, ello se puede hacer a través del siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=vsmwvw4xtwI>

nace en 1977 con el lanzamiento de la película *Una nueva esperanza*² de George Lucas, la cual fue seguida por dos películas en 1980 y 1983 para completar así la trilogía original. Sin embargo, la historia no quedó allí, pues se creó un universo narrativo con series posteriores en los años de 1980 que, aunque no se consideran como canon, comenzaron la expansión de dicho universo, hasta el punto de llegar al cine de nuevo en 1999 con *La amenaza fantasma* y sus hermanas precuelas en 2002 y 2005.

Este universo narrativo no solo implicó la grabación de las secuelas más recientes en 2015 con *El despertar de la fuerza*, en 2017 con *Los últimos Jedi* y en 2019 con *El ascenso de Skywalker*, sino que se ha desplegado también en películas en solitario como el caso de *Rogue One: una historia de Star Wars* (2016) y *Han Solo: una historia de Star Wars* (2018), de tal forma que el relato se concentra en personajes y acontecimientos concretos con una trama que abre y cierra sin necesidad de ser trilogía; esto por mencionar lo que se conoce en cines y como canónico.

Sin embargo, la narrativa se ha desplegado gracias a la convergencia de medios por múltiples plataformas,

² Para quien no conozca este universo narrativo, e incluso para los curiosos, recomiendo revisar en este punto el tráiler original de la primera película de *Star Wars*, esto lo podemos hacer a partir de los aportes del mundo fandom en YouTube en canales como <https://www.youtube.com/watch?v=ce6BFgwazMg>

ya sea impresas como el caso de los cómics bajo la sombra de Marvel, por ejemplo, *Star Wars: Darth Vader Lord* (Soule, 2017), o a través de novelas como *Star Wars: El discípulo oscuro* (Golden, 2017), entre otros. También están los videojuegos como *Star Wars: Fallen Order* (2019) que es compatible con formatos PC, Xbox One y PS4, y que es la expansión de la vivencia de un personaje, Padawan, luego de la “Orden 66” que acontece al final de *Episodio III: La venganza de los Sith* (2005)³.

Ahora bien, este universo narrativo vincula también a las redes sociales, pues, por ejemplo, la trilogía de secuelas fue criticada por muchos seguidores de la franquicia por vacíos en el guion, ante lo cual J. J. Abrams, director de la última cinta de esta trilogía, respondió sus inquietudes desde Twitter aclarando escenas, mostrando la articulación de la trama, explicando vacíos y dirigiendo la atención a la lectura de algunos cómics o novelas para completar la historia.

Star Wars cuenta también con obras explicativas de su universo narrativo, tales como *Star Wars: the essential guide to alien species* (Lewis, 2001), *Jedi vs. Sith: The essential guide to force* (Windham, 2007), *The essential guide to vehicles and vessels* (Smith et ál., 1996), *The complete Star Wars Encyclopedia* (Sansweet et ál., 2008), y *Star Wars: the essential atlas* (Wallace, 2009), entre otros libros

³ Es posible probar esta experiencia transmedia través del siguiente enlace que lo redirigirá a un juego basado en la serie *Rebels* <http://www.paisdelosjuegos.com.co/juego/star-wars-rebels-strike-missions.html>

que especifican las particularidades de las especies, las naves, el uso de la fuerza y los aspectos astronómicos de la galaxia en la historia⁴.

En los escenarios académicos también están presentes construcciones narrativas entrelazadas con la investigación, tal es el caso de Pelz (2019), quien hace una lectura desde los estudios de la religión sobre las figuras de Anakin y Luke Skywalker, protagonistas de las cintas cinematográficas, de quienes hace una equivalencia homeomórfica con el Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento del cristianismo, pues para este autor, Anakin es signo de la promesa y Luke de la esperanza. Podrían mencionarse también algunos artículos científicos indexados en Scopus como “Living in the Hutt Space: Immersive process in the Star Wars Role-Play community of Second Life” (Guitton, 2012), “Dunes on planet Tatooine: Observation of barchan migration at the Star Wars film set in Tunisia” (Lorenz et ál., 2013) y “Star Wars: A developmental study of expert and novice knowledge structures” (Means y Voss, 1985), los cuales abordan distintas perspectivas analíticas en relación con un aspecto concreto del universo narrativo de *Star*

⁴ Sugiero al lector consultar en Google Play algunas obras de este tipo, por ejemplo: “*Star Wars y la filosofía*” de William Irwin, Jason Eberl y Devin Decker, donde puede descargar gratis un fragmento en https://play.google.com/store/books/details/William_Irwin_Star_Wars_y_la_filosof%C3%ADa?id=RHobDQAAQBAJ&hl=es&gl=US

Wars. Incluso Jenkins (2008) aborda el fenómeno *Star Wars*, reflexionando sobre las particularidades de “los cineastas aficionados y jugadores de La Guerra de las Galaxias, que están reconfigurando activamente la mitología de George Lucas para satisfacer sus propias fantasías y deseos” (p. 28).

Por último, no se puede ignorar cómo también hay relatos en las construcciones arquitectónicas que han aparecido gracias a este fenómeno, tal es el caso de la zona exclusiva de Walt Disney World para este universo narrativo: *Star Wars: Galaxy's Edge*, donde es posible subir a las naves más emblemáticas⁵, probar bebidas y comidas presentadas en las películas, elegir el lado oscuro o la luz de la fuerza, comprar objetos, libros, juguetes⁶ y caminar al lado de algunos personajes, acciones que cambian el origen de los relatos, los cuales ya no quedan bajo el exclusivo desarrollo de los guionistas, sino que de forma similar a los videojuegos y juegos de mesa parten de fragmentos de la historia para hacer una nueva construcción narrativa acorde

⁵ Si el lector lo desea, puede dar un paseo en una nave emblemática: <https://www.archdaily.co/co/867340/toma-un-paseo-en-este-modelo-3d-del-millennium-falcon-de-star-wars>

⁶ Sobre el mundo de los juguetes es posible acceder también a través de los productos de Lego: <https://www.lego.com/es-ar/kids/star-wars>

al universo, pero libre para el cultivo de la creatividad de los usuarios⁷.

Sin embargo, paralelo a este mundo canónico emerge el “fandom”, fenómeno que podemos entender como resultado de la cultura de la convergencia que hace visible las iniciativas de los fans en las creaciones de relatos dentro del universo narrativo general (Guerrero et ál., 2017), de tal manera que se configuran ejercicios de transformación de las historias a través del empoderamiento y la interconexión de individuos con una base común: su apasionamiento por la franquicia original. Dicha expresión es producto de la contracción de las palabras *fan* y *kingdom* que en la actualidad hacen referencia a colectivos de sujetos articulados en la red, movidos por su afición y que sienten un compromiso con la narración, la interconectan con su cotidianidad y, aunque viven en la diáspora del mundo, se vinculan de forma transmedia (Montauban, 2019). Aquí valdría también mencionar los *cosplayers* que participan de diferentes eventos como el SOFA y Comic Con en Colombia.

Para el caso objeto de estudio de este escrito, *Star Wars*, el mundo fandom es múltiple y diverso, recoge variadas expresiones narrativas, tales como wikis, portales webs, blogs, pódcast⁸, cuentas de redes sociales y especial-

⁷ Puede hacer una visita a *Star Wars: Galaxy's Edge* través de Google Maps siguiendo el siguiente enlace <https://goo.gl/maps/ocsH3sCBMByG2DT37>

⁸ Sugiero, para aproximarse a una experiencia transmedia, consultar el siguiente enlace

mente canales de YouTube, en los que es posible encontrar productos como análisis de los contenidos canónicos, *easter eggs*, escenas inéditas, *spoilers*, filtraciones, nuevos lanzamientos⁹, *trailers*, música, adaptaciones, pruebas de videojuegos, reacciones, *fan films*, entre otros.

Este análisis del fenómeno *Star Wars* permite entender lo que en su momento propuso Marsha Kinder (1991) respecto a las relaciones intertextuales acontecidas entre la televisión, los videojuegos, el cine, lo multimedia y el mercadeo, pero que luego sería abordado por Henry Jenkins (2008) como narrativas transmedia:

[...] se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas

que los conducirá a un pódcast del portal
 “Star Wars con Amigos”: <https://www.starwarsconamigos.com/single-post/2020/02/14/swca045-el-mandaloriano-temporada-1>

- ⁹ Cuando este capítulo estaba siendo escrito, se aproximaba un lanzamiento que ya estaba generando contenidos desde el mundo fandom en el eje paratextual del universo narrativo que puede encontrar en el canal “La sombra del imperio”: <https://www.youtube.com/watch?v=yJOUGsaJ-pM>

y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones. Cada entrada a la franquicia ha de ser independiente, de forma que no sea preciso haber visto la película para disfrutar con el videojuego y viceversa. (p. 97)



Figura 1. Productos del universo narrativo de Star Wars

Fuente: creación propia a partir de íconos de Microsoft Word.

Las narrativas transmedia emergen en la cotidianidad humana gracias a la convergencia de medios, la cual puede entenderse como el flujo de diversos contenidos que se mueven a través de diferentes plataformas mediáticas, donde es evidente la cooperación entre las industrias que permiten el movimiento de los públicos entre ellas con tal de conseguir la información que necesitan o simplemente espacios de entretenimiento, esto lleva a un cambio cultural en la forma de acceso a los datos, las conexiones, las interacciones, la

distribución y el uso de la tecnología. De este modo, la narrativa transmedia se manifiesta como una nueva estética que se configura como el arte de crear mundos, donde los usuarios dejan el frívolo papel unidireccional para convertirse en cazadores, recolectores e incluso productores del universo narrativo que admiran, pero ahora desde una perspectiva multidireccional (Jenkins, 2008).

Ahora bien, dentro de las narrativas transmedia se configura como eje central un universo narrativo que brinda los elementos mínimos de coherencia para adherirse a la historia; sin embargo, estas vinculaciones se hacen a partir de relatos que, según Atarama y Menacho (2018), podrían clasificarse a partir de los siguientes elementos: en primer lugar, la historia principal o macrohistoria, la cual es enriquecida por historias paralelas, historias previas, historias póstumas, historias intersticiales e historias periféricas, estas se configuran como contenido expandido con información relevante. Además, está la información extratextual, es decir, los datos no percibidos en lo general, pero que sí vienen luego a ser canónicos (Atarama y Menacho, 2018, p. 43).

Por otra parte, emerge el contenido adaptado dentro del cual se cuentan las adaptaciones póstumas, las promociones y los avances; también aparecen aquí las interacciones que subyacen, ya sea en foros sociales, como también en los intercambios entre los creadores oficiales de los contenidos y sus seguidores, acciones que darán paso a la posterior construcción del fandom, es decir, las creaciones de los usuarios. Por último, se debe

relacionar los productos de mercadeo y las actividades experienciales ofrecidas por las diferentes franquicias (Atarama y Menacho, 2018, p. 44). Es notoria que esta estructura cobija la exposición realizada párrafos atrás sobre *Star Wars*.

Es importante señalar aquí que lo transmedia, si bien tiene una historia principal sentada en el universo narrativo de la macrohistoria, no necesita que los usuarios visualicen, lean, experimenten o, en general, consuman todos los relatos para comprender la narrativa, ya que cada producto por sí mismo sostiene una unidad y una coherencia que es percibida al punto de satisfacer sus necesidades (Palacio, 2017). Esto es posible gracias a que la macrohistoria se construye en un universo simbólico configurado con reglas que son acogidas y respetadas por quienes intentan ampliar la narrativa, ya sea desde fuentes canónicas que pretenden favorecer la expansión o por los seguidores, quienes dentro de su ejercicio de creatividad exponen nuevas rutas para el desarrollo de una historia que a su parecer está inacabada.

Es así que se puede hablar de la existencia de arquitecturas narrativas que van emergiendo en los universos simbólicos creados en la macrohistoria, los cuales, aunque son estructuras vinculantes, no son absolutistas. Ello hace referencia a las leyes físicas, por ejemplo, en la historia o la forma de las economías narradas, los mercados, la cultura, los tipos de magia, especies, lenguas y hasta la tecnología, aspectos que configuran la continuidad canónica de la historia (v. gr.,

Batman aparece en el universo extendido de DC y no en el universo cinematográfico de Marvel, en *Resident Evil* no hay magos, en Harry Potter sí hay magos, pero no caballeros Jedi, etc.).

El despliegue del universo narrativo puede comprenderse desde dos ejes, el paratextual y el diegético. Según Montoya, Vásquez y Salinas (2013), combinando las teorías de Kinder, Genette y Scolari, es posible distinguir la comprensión y la expansión de la narrativa. La primera es de orden vertical, aplica para los ejercicios de sinopsis, análisis, *trailers*, noticias, pódcast, entre otros relatos que no amplían la historia central, pero permiten su profundización. En cuanto al segundo, el eje horizontal, diegético, comprende todos los productos que expanden la historia, tales como cómics, novelas, series, películas, etc. Para estos autores, lo transmedia es propiamente el eje diegético, y cuando está combinado con lo paratextual se convierte en un sistema intertextual transmedia. La figura 2 expresa dicha teoría.

En este punto, es necesario distinguir las narrativas transmedia de la *crossmedia*, es decir, la historia adaptada y desplegada fragmentariamente en cada formato sin participación de los usuarios, por lo cual se deben consumir todos los productos para su comprensión y también de la multiplataforma, que es la misma historia contada en todos los medios, por lo cual basta ver un producto, pues se sobreentiende que acontece la misma trama en todos (Costa y Piñeiro, 2012).

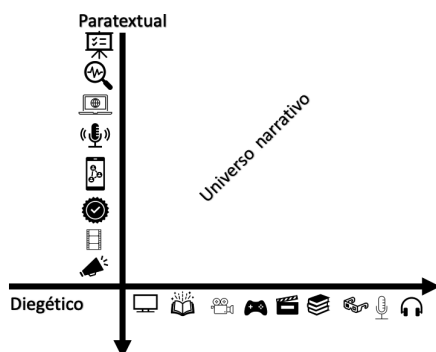


Figura 2. Ejes del sistema transmedia

Fuente: Montoya, Vásquez y Salinas (2013).

Por último, pensar en narrativas transmedia debe conducir también a un ejercicio de concienciación respecto a la exigencia de la multidisciplinariedad, pues, como lo diría Scolari (2019), una arquitectura de esta magnitud no solo puede ser plural desde los medios, sino también desde la reflexión que le da un horizonte epistemológico. Dicho horizonte interdisciplinario lleva a Scolari (2014) a definir que las narrativas transmedia tienen dos características: en primer lugar, la multiplicidad de medios, ya que parten, por ejemplo, de un cómic, continúan con una novela, pasa a una serie, luego al cine y así sucesivamente hasta desbordarse. Pero, en segundo lugar, empodera a los usuarios del universo narrativo al punto que dejan de ser meros

consumidores para volverse productores, es decir, prosumidores (Toffler, 1980).

En esta lógica, Scolari (2014) llega a proponer algunas fórmulas que señalan tres perspectivas diferentes para comprender la implicación de los sujetos, las industrias, la creatividad y la historia.

$$\text{IM} + \text{CPU} = \text{NT}$$

IM: Industria de los medios
CPU: Cultura participativa de los usuarios
NT: Narrativas transmedia

Figura 3. Fórmula 1 narrativas transmedia

Fuente: Carlos Scolari (2014).

$$\text{EI} + \text{TU} = \text{NT}$$

EI: Estrategia de la industria
TU: Tácticas de los usuarios
NT: Narrativas transmedia

Figura 4. Fórmula 2 narrativas transmedia

Fuente: Carlos Scolari (2014).

$$\text{Cn} + \text{Fn} = \text{NT}$$

Cn: Canon
Fn: Fandom
NT: Narrativas transmedia

Figura 5. Fórmula 3 narrativas transmedia

Fuente: Carlos Scolari (2014).

La primera fórmula pretende dar el énfasis a la relación entre la industria y el consumidor, la segunda en la articulación entre las estrategias empresariales de oferta y las tácticas receptoras y de consumo de los usuarios, y la última hace alusión al tema canónico y a la construcción fandom de los prosumidores. Sin embargo, concluye que no se reducen al mundo de lo fantástico, la literatura la ciencia ficción, pues en la actualidad escenarios como el periodismo, la publicidad y la política usan de ellas (Scolari, 2014)¹⁰. Esta es la puerta que se abre ahora, su aplicabilidad en el mundo de la educación, problema que será abordado en el siguiente apartado.

Articulación entre lo transmedia y la educación

Quizás la exposición del concepto de lo *transmedia* haya calado en la conciencia de los lectores como una acción propia de las grandes franquicias, es más, que se queda en el contexto de lo fantástico y la imaginación; sin embargo, es evidente que en la actualidad esta frontera se ha sobrepasado y es posible hablar de narrativas transmedia en sectores como la política, la producción documental, la movilización social, la publicidad y el periodismo (Solano et ál., 2018, p. 19).

¹⁰ Para ampliar la comprensión de Scolari sobre las narrativas transmedia sugiero al lector escucharlo en el siguiente enlace: <https://youtu.be/TPbDUBiEnWA>

En dicho sentido, Zorrilla (2019) propone diez tipos de intertextualidades transmedia que permiten pensar en esos otros escenarios:

- Expansión.
- Complementación.
- Reproposición.
- Transmutación.
- Generación.
- Resumen.
- Repetición.
- Imitación.
- Referenciación.
- Inconsistencia (Zorrilla, 2019, p. 30).

Estas tipologías permiten pensar en la articulación de lo transmedia también con las acciones educativas de los maestros en sus aulas. En primer lugar, propone que los cinco primeros tipos tienen el potencial de transformar y amplificar los contenidos nucleares del universo simbólico abordado; los cuatro siguientes podrían articularse con funciones de refuerzo y síntesis; y el último, la inconsistencia, es la oportunidad para la deliberación y complementariedad con los diversos puntos de vista de los estudiantes (Zorrilla, 2019, p. 30). Sin embargo, ella afirma que en el campo educativo es más fácil encontrar y diseñar experiencias transmedia que productos transmedia, característica completamente diferente de las grandes franquicias y que lleva a construir una arquitectura que combina lo físico con

lo digital, llamado por esta autora: “*phygital*” (Zorrilla, 2019, p. 37)¹¹.

Estas iniciativas parten de la superación del ideario coloquial de las narrativas transmedia como escenarios exclusivos para la literatura, la ciencia ficción, la fantasía y la comunicación, ya que se ordenan hacia la posibilidad de la implicación y activación emocional tanto de los docentes como de sus estudiantes con la intención de fortalecer sus ejercicios de participación y producción académica en orden a un tema o problema específico que se les plantea (Hermann y Pérez, 2019).

De esta forma, la responsabilidad de pensar un diseño, construcción, desarrollo y articulación de experiencias y productos transmedia en el campo de la educación cae sobre los docentes, pues es difícil encontrar respaldo en las grandes franquicias debido a las intenciones propias de cada sector. Dicha dificultad no debe ser motivo de abandono, por el contrario, debe conducir al empoderamiento en pro de la formación integral de los estudiantes, aprovechando las habilidades digitales de cada contexto para hacer que lo transmedia detone actitudes favorables en los jóvenes, niños y adultos

¹¹ Un ejemplo de narrativas transmedia en el sector de la educación es el universo de “The Fantastic Flying Books” de Morris Lessmore, el cual cuenta con libro, animaciones, aplicaciones de música, pintura, juegos, entre otras. <https://www.youtube.com/watch?v=Ad3cMrighOs>

abordados en las prácticas pedagógicas. Así, acciones cotidianas como la escritura, el video, la fotografía, el dibujo, el teatro, el diseño, el baile y la música, pueden ser lugares propicios para una creación intertextual transmedia (Zorrilla, 2019, p. 37).

Sin embargo, articular las narrativas transmedia con las acciones propias del campo educativo no solo tiene que llevar al docente a una reflexión sobre los medios y la expansión de la historia; además, lo debe conducir por la preocupación de las audiencias, esto es, sus estudiantes, los cuales pueden estar inmersos en categorías, tales como niveles, ciclos, grados, edades, géneros y los variados tipos de diversidad que puede encontrar en una misma aula, realidad que no solo debe conducir al docente a una reflexión didáctica por las oportunidades, sino también por las limitaciones de lo transmedia en sus prácticas pedagógicas (Solano et ál., 2018).



Figura 6. Recomendaciones para ser un profe transmedia

Fuente: Comunicaciones IDEP (2017).

Para cubrir este escenario reflexivo, Jenkins (2008) propone tres elementos que sostienen la irrupción

de las narrativas transmedia, a saber: las diversas formas textuales, las tecnologías para el registro de la memoria y las historias colectivas, categorías que podrían resumirse en narrativa, tecnología y el componente sociocultural (Montoya et ál., 2013). Así, un docente que quiera implementar lo transmedia en sus prácticas pedagógicas debe partir por el reconocimiento del universo narrativo que quiere construir, las mediaciones tecnológicas que podría usar y el ejercicio contextualizador de sus estudiantes, aspecto que implica no solo saber aspectos de conexión, sino también de prácticas, empoderamiento, ideologías, cosmovisiones, espiritualidad, *hobbies* y prospectiva de vida.

La pregunta didáctica que orienta este ejercicio viene a ser la configuración de universos narrativos que posibiliten el desencadenamiento espontáneo de relatos contruidos por los estudiantes, quienes debieran manifestar cierto tipo de empoderamiento ejercido a través de ideas, conceptos, temas o problemas abordados en el área o proyecto que el docente lidera, pero diseñados desde su creatividad, pues son en últimas quienes deciden en qué mediación y bajo qué categorías se expande la historia, sin importar si el medio es físico, análogo o digital (Solano et ál., 2018).

Un modelo para el diseño de narrativas transmedia en el campo de la educación lo encontramos en Lovato (2018), quien propone como elementos a tener en cuenta: el tema conflicto, los personajes y sus conexiones, los escenarios y los tiempos, las audiencias y los usuarios destino, los géneros, los elementos de la historia, las

plataformas, las formas de participación, las funciones narrativas, los elementos narrativos, la experiencia, las remisiones entre plataformas y líneas narrativas, los costos, el cronograma, los responsables y el equipo técnico necesario¹².

Así las cosas, pensar en una educación favorecida por las narrativas transmedia no es un sueño utópico y descontextualizado, sino una tarea por hacer. Empero, estas iniciativas deben partir por procesos de investigación que le permitan al docente reconocer los fundamentos contextuales, epistemológicos y prácticos para promover cualquier escenario transmedia, de ahí que en este capítulo se haya tomado como opción a la etnografía, pues dicha entrada metodológica contiene las condiciones suficientes para el fortalecimiento de esta reflexión.

Articulación entre la etnografía y las narrativas transmedia

Partiendo por la comprensión de la etnografía virtual educativa expuesta en Rojas y Ortiz (2020), es posible entenderla como una entrada metodológica que propone la intelección de las dinámicas digitales de los sujetos

¹² Aunque en la lista de referencias bibliográficas del final de este capítulo se presenta la cita completa, añado un atajo para quien desee consultar inmediatamente dicha plantilla: https://www.academia.edu/37267012/Plantilla_para_Dise%C3%B1o_de_Narrativas_Transmedia_2018_Versi%C3%B3n_2_0

abordados a partir de la indagación por la intersubjetividad humana a través de su experiencia en el ecosistema multimedia. De esta forma, no podría considerarse como un método que meramente hace una descripción de ese fenómeno, sino que va más allá al intentar articular las distintas categorías existenciales que subyacen a la experiencia con la intencionalidad de profundizar en la complejidad cultural entretejida en la cotidianidad híbrida humana (Pérez y Nieto, 2020).

Según Domínguez (2012), este tipo de etnografía contiene un aspecto estructural que se evidencia en la particularidad del trabajo de campo, de ahí que se haya denominado comúnmente etnografía virtual, ciberetnografía, etnografía p2p, etnografía de la pantalla, wikietnografía, webgrafía, entre otras (p. 203). Sin embargo, para él, estas denominaciones ponen el énfasis en lo instrumental o, mejor aún, en la reducción estructural a un mero aspecto de la cultura que se aborda, lleva al olvido de lo epistemológico que está a la base y al tipo de conocimiento que se espera construir desde el paradigma cualitativo (Domínguez, 2012, p. 204).

Con ello, se propone que un ejercicio investigativo que busca ser contextualizado y está fundamentado en la etnografía, parte por la reflexión de los modos de vida de un entretejido de relaciones humanas, acción que no debería reducirse a un mero aspecto instrumental sobre cómo se teje una relación digital, ya que esto sería un olvido de la complejidad humana (Domínguez, 2012). De ahí que la emancipación de la dicotomía entre las dinámicas existenciales *offline* y

online, reconocida como el principio de la hibridación de la cotidianidad humana, permiten la superación de la fragmentación de la vida humana e invitan a la comprensión de la complejidad desde el análisis de las prácticas extendidas en todos los contextos donde transcurre el día a día, no solo por el aspecto geográfico, sino principalmente por la capacidad y posibilidad de acción en múltiples plataformas y de formas distintas: multiplataforma, ubicuidad y transmedia.

Reconocer estas particularidades permiten hablar de la vinculación profunda de la etnografía con las narrativas transmedia. La siguiente gráfica sintetiza el concepto de lo *transmedia* para luego dar paso a la indagación por la articulación buscada en este acápite.



Figura 7. Narrativas transmedia

Fuente: canción propia a partir de diversos autores.

En el centro de la figura está el universo narrativo que le da sentido a toda la macrohistoria, el cual está rodeado de todos los posibles medios de transmisión, expansión y síntesis. Alrededor de este universo y de dichos medios se encuentran los sujetos, quienes, desde sus distintos roles y sin importar sus orígenes geográficos, edades, etnias, sistemas religiosos, géneros, ideologías, etc., se configuran como consumidores y promotores, de tal forma que expanden el universo narrativo, no solo a través de la aproximación a los productos, sino también a partir de las nuevas creaciones que comparten, configurándose como prosumidores. A la vez, sobre ellos recae la responsabilidad de la interpretación del universo narrativo, ya sea desde una perspectiva recreativa, hermenéutica o fenomenológica (Pérez et ál., 2020). Con ello, no se quiere decir que lo importante sea el medio sobre el sujeto, sino que la ilustración sirve para el ejemplo pretendido.

A partir de ello, se puede entender que la etnografía no solo debería reducirse a la indagación por cómo unos sujetos tienen relación con una única mediación, con una única plataforma, sino que debe trascender e intentar rastrear las representaciones sociales y los *modus vivendi* de la cultura digital en un campo más amplio entretejido por las distintas narrativas transmedia que se pueden evidenciar en su cotidianidad (Quintero y Ortiz, 2020). Esta particularidad se percibió en la investigación, pues, como ya se mencionó en los dos ejercicios de etnografía virtual acontecidos en el arco de tiempo 2013 a 2017 se encontraron relatos que no se reducían

a los grupos de Facebook abordados principalmente, sino que se desbordaban en otro tipo de mediaciones digitales como también analógicas y físicas.

Así las cosas, la etnografía, entendida como entrada metodológica y principalmente aplicada en el campo de la educación, debe indagar por un análisis crítico de la expansión de los distintos relatos que permiten la comprensión de la cultura escolar entretejida con el ecosistema digital a partir de múltiples mediaciones propuestas por sus docentes, hecho que bien podría iniciar en un aula de clase con la exposición de un tema y los trabajos en grupo que se propongan, pero que luego podría expandirse de múltiples formas fundamentados en un universo simbólico que entreteje el tema expuesto con la cotidianidad de los estudiantes, de tal forma que se identifica la vinculación de libros, novelas, cómics, videos, pintura, pódcasts, juegos, redes sociales, obras de teatro, entre otras formas de expansión.

Empero, no se está exigiendo un alcance más allá de las mismas posibilidades de los sujetos, pues se debe ser consciente de las limitaciones del trabajo de campo del docente respecto a la reconstrucción del universo narrativo que se entreteje entre sus estudiantes, los contenidos y su propuesta didáctica. Lo que sí es perentorio, es el ejercicio de concienciación del maestro respecto al espectro de acción de las narrativas transmedia que se pueden construir, no solo desde una perspectiva instrumental para enriquecer sus secuenciaciones didácticas, sino para que en el campo

de la investigación pueda plantear procesos viables que comprometan la cotidianidad de los estudiantes, los ecosistemas digitales y la macrohistoria que se intentó construir como universo simbólico.

En este contexto, vale la pena señalar algunas categorías de análisis que pueden orientar el ejercicio etnográfico de los docentes en este campo. En primer lugar, es necesario señalar la importancia de la pregunta por el punto de partida que debiera entenderse como origen de los relatos, tanto desde su inicio seminal como nuclear, es decir, el punto de aparición en el tiempo y su punto de inicio de explosión transmedia (Montoya et ál., 2013, p. 153), incluso, cabe la indagación por los productos de entrada de los usuarios, pues no siempre coincide con el seminal o el nuclear (v. gr., *Quien vio Mandalorian* en 2019 y de ahí se interesó por todo el universo narrativo de *Star Wars*).

En segundo lugar, la etnografía no debe olvidar el papel de la convergencia ubicua de los sujetos, dispositivos tecnológicos y condiciones simbólicas (Domínguez, 2012), esto no significa que se esté proponiendo algún tipo de omnipresencia divina en todos los contextos digitales, lo que se intenta decir es que urge un proceso de concienciación respecto a la articulación vinculante de la portabilidad tecnológica y la expansión de la dimensión híbrida de la cotidianidad humana que no fragmenta al ser humano a pesar de poder distinguir unos escenarios *offline* y *online*, así como la diversidad de contextos (parques, cafeterías, calles, oficinas, hogares, salones de clase, deportivos, etc.) y

de plataformas (blogs, Facebook, Twitter, Instagram, Tik Tok, Whatsapp, Second Life, Moodle, etc.).

En tercer lugar, es posible señalar dos puntos que podrían reconocerse como potencialidades para la etnografía desde la perspectiva del trabajo transmedia: por un lado, la oportunidad de la sistematización de experiencias y saberes de los docentes aprovechando la multiplicidad de medios, plataformas y lenguajes y, por otro, la posibilidad de socialización en otros contextos de dichas experiencias con los productos y experiencias construidas (Solano et ál., 2018). Esto es posible gracias a la irrupción de las culturas participativas que permiten la expansión de las ideas, propuestas y argumentos de los jóvenes en el flujo mediático, acción que no es accesoria, sino que está dotada de sentido en orden a los principios y valores constituidos en la sociedad del conocimiento (Gutiérrez et ál., 2017).

En cuarto lugar, un ejercicio etnográfico de este tipo debe reconocer que una narrativa transmedia no solo es una mediación tecnológica, sino que también puede reconocerse como una mediación social (Gutiérrez et ál., 2017), esto hace que las capacidades de análisis, creación, innovación y de resolución de problemas superen las perspectivas descriptivas e instrumentales por aquellas que permiten la consolidación de una praxis del pensamiento crítico, es decir, la búsqueda de algún tipo de transformación que comienza por las mismas prácticas pedagógicas de los maestros al interpelarse por su ejercicio docente.

Con ello, se están abandonando las posturas meramente pasivas, receptoras y verticales de un modelo investigativo y educativo que llama a gritos por la reconfiguración de las apuestas didácticas y metodológicas de los maestros-investigadores, para poner la mirada en una usanza crítica y contextual de la tecnología. De esta forma, el uso de las tecnologías digitales no es un llamado a la mera instrumentalización, dicha etapa ya debió ser superada hace mucho tiempo, sino que se invita a un ejercicio de concienciación y empoderamiento para que la cultura de la convergencia transforme también las competencias ciudadanas. Este tipo de prácticas no solo exige una alfabetización tecnológica y digital, sino también una transmedia que posibilite la comprensión del potencial transmediático, así como también del cultivo de una etnografía que supera lo descriptivo (Alonso y Murgia, 2020).

Algunos lectores podrían aludir que ya se realiza un trabajo transmedia, pues sus apuestas didácticas llevan a que un problema abordado en clase pase por mediaciones, tales como la clase magistral, los trabajos en grupo, la lectura de algún documento, la tarea de la casa, la consulta en internet, un video de YouTube, el diálogo con los padres y uno que otro artefacto creado en esta interacción. Sin embargo, lo que se propone aquí supone estas acciones, pero pretende que se expanda al empoderamiento de los estudiantes, de tal forma que contribuyan en la ampliación de la historia, así como también para que en dicho ejercicio se pueda vincular holísticamente la praxis de los escenarios virtuales para

conducir a una ampliación más allá de las paredes del aula, incluso, más allá de los mismos estudiantes de dicho grupo desde una perspectiva fundamentada en la ubicuidad y la cotidianidad híbrida.

De ahí, que se pueda concluir que la tarea de lo transmedia no es meramente instrumental (usar o no las tecnologías de la información y comunicación [TIC]), sino que propende por el empoderamiento de los estudiantes, la concienciación de la ubicuidad, el uso de las tecnologías, el cultivo de la creatividad, la expansión de las historias, la aplicabilidad a los contextos de los sujetos, el desmoronamiento de las paredes del aula y la eliminación de la dicotomía *offline-online* para sostener una postura epistemológica y práxica desde la comprensión de una realidad compleja, híbrida e hiperconectada.

A manera de cierre

Esta obra tiene una doble intención, en primer lugar, manifestar los resultados de la investigación señalada desde el principio, donde se reflexiona por la articulación de las narrativas transmedia con el ejercicio de la etnografía en el campo de la educación. Sin embargo, junto a ello se construyó un texto que pudiese percibirse como un universo narrativo que se iba expandiendo como un producto transmedia desde la macrohistoria propuesta. Esta segunda intención solo es posible de percibir si el lector optó por la segunda forma de lectura que se propuso en el primer pie de página del capítulo, donde se recomendaba seguir todas

las notas adicionales, elemento que se complementa con algunas figuras y un código QR que, unido con la curiosidad del sujeto, permiten la aproximación a un tema que se propone como un universo narrativo.

Pero la intención no es que termine así, pues en orden a que este capítulo está dedicado a los docentes, la intención es que ellos puedan expandir esta misma inquietud en sus aulas, partiendo no solo por la pregunta de cómo usar las TIC en sus aulas, sino principalmente como pueden transformarlas en un lugar de investigación, que enriquecido por las narrativas transmedia puedan cualificar sus prácticas, favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, además, si llegase a presentarse la oportunidad, construir propuestas de investigación a partir de la etnografía, ya no con una intención instrumentalista, sino superando la visión fragmentaria y reducida del mundo de posibilidades e implicaciones de los ecosistemas digitales a la cotidianidad de sus estudiantes.

Con ello, se quiere hacer una invitación a quienes quieran investigar sobre las dinámicas digitales de un determinado contexto que, si bien usen o no la expresión etnografía virtual, puedan configurar un horizonte epistemológico consciente del alcance de la ubicuidad que lleva más allá del límite de los espacios y tiempos, valoren la articulación de la cotidianidad *offline* y *online* de los contextos híbridos, así como también enriquezcan la forma de construir universos narrativos y simbólicos, pues ahora están llamados a ser profes transmedia (Domínguez, 2012). De esta

forma, el ejercicio interpretativo debe distinguir las capas analíticas por las cuales debe navegar el investigador para que no haga un ejercicio instrumental y, menos aún, una lectura de los datos ajena a la realidad compleja y dinámica de los sujetos¹³.

Referencias

- Abrams, J. (Dir.). (2015). *Star Wars: Episodio VII, El despertar de la fuerza* [película]. Lucasfilm.
- Abrams, J. (Dir.). (2019). *Star Wars: Episodio IX, El ascenso de Skywalker* [película]. Lucasfilm.
- Alonso, E. y Murgia, V. (2020). Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. *Propuesta Educativa*, 29(53), 99-112. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4030/403064166009/403064166009.pdf>
- Atarama-Rojas, T. y Menacho-Giron, N. (2018). Narrativa transmedia y mundos transmediales: una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso Civil War. *Revista de Comunicación*, 17(1), 34-56. <https://doi.org/10.26441/RC17.1-2018-A2>
- Ayala, T. (2011). De Virtus y Kibernētēs a virtualidad y cibernética: un acercamiento comunicativo a la era

¹³ Invito a los lectores a aportar a la expansión de este universo reflexivo sobre la articulación de las narrativas transmedia con la educación a través del siguiente ejercicio que solo les tomará cinco minutos: <https://forms.gle/3EfZ4JLVdusNberE6>

- digital. *Revista Cifra Nueva*, (23), 51-58. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/34273>
- Christakis N. y Fowler J. (2010). *Conectados, el sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Santillana. <https://catedradatos.com.ar/media/2.-Christakis-Nicholas-A.-Conectados.pdf.pdf>
- Costa, C. y Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de águila roja (RTVE). *ICONO 14, Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 10(2), 102-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552556580007>
- Domínguez, D. (2012). Escenarios híbridos, narrativas transmedia, etnografía expandida. *Revista de Antropología Social*, (21), 199-215. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83824463008.pdf>
- Golden, C. (2017). *Star Wars: El discípulo oscuro*. Planeta.
- Guerrero-Pico, M., Establés, M. y Masanet, M. (2017). Fandom, perspectivas renovadas. *Palabra Clave*, 20(4), 847-855. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2017.20.4.1>
- Guitton, M. (2012). Living in the Hutt Space: Immersive process in the Star Wars Role-Play community of Second Life. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1681-1691. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.006>
- Gutiérrez, J., Fernández, E. y De la Iglesia, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios: una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, (57), 81-95. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3108>

- Hermann, A. y Pérez, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista Espacios*, 40(41), 5-18. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p05.pdf>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Editorial uoc. <https://www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Johnson, R. (Dir.). (2017). *Star Wars: Episodio VIII, los últimos Jedi* [película]. Lucasfilm.
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: From muppet babies to teenage mutant ninja turtles*. University of California Press.
- Lorenz, R., Gabil, N., Radebaugh, J., Barnes, J. y Ori, G. (2013). Dunes on planet Tatooine: Observation of barchan migration at the Star Wars film set in Tunisia. *Geomorphology*, 20(1), 264-271. <https://doi.org/10.1016/j.geomorph.2013.06.026>
- Lovato, A. (2018). *Plantilla para diseño de narrativas transmedia - versión 2.0*. DCM Team. https://www.academia.edu/37267012/Plantilla_para_Dise%C3%B1o_de_Narrativas_Transmedia_2018_Versi%C3%B3n_2_0
- Lucas, G. (Dir.). (1977). *Star Wars: A new hope*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Lucasfilm.
- Lucas, G. (Dir.). (1999). *Star Wars: Episodio I, La amenaza fantasma*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Lucasfilm.

- Lucas, G. (Dir.). (2005). *Star Wars: Episodio III, La venganza de los Sith*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos. Lucasfilm.
- Means, M. y Voss, J. (1985). Star Wars: A developmental study of expert and novice knowledge structures. *Journal of Memory and Language*, 24(6), 746-757. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90057-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90057-9)
- Moncada, C. (2014). *Facebook: un login a la evangelización en la pastoral juvenil de la Diócesis de Zipaquirá*. [Ponencia]. 2.ª Jornada Académica: Jóvenes, religión y sociedad. (pp. 58-64). <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2413/memorias%20jovenes%20religion%20sociedad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moncada, C. (2018). *Didáctica digital, alteridad virtual y educación media: aproximaciones a una articulación entre la cultura digital y el aula de clase*. Editorial Académica Española.
- Moncada, C. y Sánchez, M. (2018). La lectura, la creación textual y la alteridad en el marco de una Didáctica Digital. *Revista Teoría de la Educación*, 30(2), 131-153. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302131153>
- Moncada, C. y Sánchez, M. (2017). Didáctica digital: aproximaciones para una apuesta pedagógica desde la alteridad virtual. En L. Mancera, M. Sánchez y C. Sánchez (comp.), *Tecnologías de nueva generación para profesionales del siglo XXI* (pp. 60-71). Editorial Universidad Manuela Beltrán. https://www.researchgate.net/publication/325999604_Didactica_

- digital_aproximaciones_para_una_apuesta_ pedagogica_desde_la_alteridad_virtual
- Moncada, C., Sánchez, M. y Pérez, J. (2020). Etnografía educativa virtual. En J. Rojas y J. Ortiz, *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas tecnológicas* (pp. 108-149). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31293/Obracompleta.Coleccion440.2020Rojasjulio.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Montauban, J. (2019). De los zombis a los walkers. El despertar de la economía *fandom*. *Anthropologica*, xxxvii(42), 35-56. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201901.002>
- Montoya, D., Vásquez, M. y Salinas, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. *Revista Co-herencia*, 10(18), 137-159. <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v10n18/v10n18a05.pdf>
- Palacio, M. (29 de junio, 2017). *Qué son las narrativas transmedia y cómo aplicarlas*. [Video de YouTube]. Go Social. <https://www.youtube.com/watch?v=vUKPcpByrFI>
- Pelz, C. (2019). Science fiction and scientific theology. with star wars to a science of God. En B. Briones, S. Butendieck, C. António y A. Monsálvez (eds.), *Breviario multidisciplinario sobre el fenómeno religioso* (pp. 376-389). Clacso.
- Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. *Civilizar: Ciencias Sociales*

- y Humanas, 20(38), 137-145. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a10>
- Pérez, J. y Nieto, J. (ed.). (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: Perspectivas sociales*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obracompleta.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Quintero, F. y Ortiz, J. (2020). Representaciones sociales: Una perspectiva metodológica para la investigación educativa. En J. Pérez y J. Nieto, *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas sociales* (pp. 57-104). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obracompleta.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Respawn Entertainment. (2019). *Star Wars: Fallen Order*. [Videojuego]. Electronic Arts.
- Rojas, J. y Bernal, C. (2008). Investigación etnográfica en ambientes digitales: una experiencia metodológica en dos proyectos de doctorado en el contexto de la educación superior en Colombia. *Hallazgos*, 5(9), 167-188. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2008.0009.09>
- Rojas, J. y Ortiz, J. (ed.). (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas tecnológicas*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31293/Obracompleta.Coleccion440.2020Rojasjulio.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura digital*, 71-81. https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_cscolari.pdf
- Scolari, C. (2019). Transmedia not dead. En M. Villa, D. Montoya y M. Vásquez (ed.), *Transmedia Earth Conference: Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia* (pp. 7-10). Editorial EAFIT. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/16143/transmedia_earth_conference.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Solano, R., García, D. y Ortiz, F. (2018). *Profes transmedia: docentes en búsqueda de narrativas para la apropiación social del conocimiento*. IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/949/LIBRO_PROFES_TRANSMEDIA.pdf?sequence=1
- Soule, C. (2017). *Star Wars: Darth Vader Lord*. [Cómic]. Marvel Comic.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza y Janes.
- Zorrilla, M. (2019). Recursos y prácticas transmedia en el ámbito educativo. En M. Villa, D. Montoya y M. Vásquez (ed.), *Transmedia Earth Conference: Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia* (pp. 27-40). Editorial EAFIT. <https://doi.org/10.17230/9789587206289ch2>

Epílogo

La etnografía, entendida como entrada metodológica propia de las ciencias sociales, ha sido abordada desde diversas perspectivas en este libro, sin embargo, más allá de las diferencias que se hayan podido evidenciar, esta sostiene un *corpus* prático que se quiere resaltar a continuación, pues sus particularidades epistemológicas y de trabajo de campo son las categorías fundantes que permiten su articulación con la cotidianidad de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Por otra parte, es notoria la importancia del ejercicio de la observación participante como técnica de recolección de la información, la cual es vinculante entre el investigador y la comunidad, pues ya sea a través de diarios, notas y bitácoras de campo usados como instrumentos, siempre se busca la experimentación misma de los *modus vivendi* para así comprender desde la experiencia sus representaciones sociales, su cosmovisión y la cultura educativa en general. Solo

dicha vivencia experiencial garantiza el desentramado del tejido simbólico que busca el investigador y, en el caso educativo, es condición de posibilidad para el favorecimiento de la cualificación docente.

Por último, los cuatro capítulos manifiestan la importancia de un trabajo de campo de largo aliento, pues es común confundir la etnografía con breves acciones de intervención, en cambio, un etnógrafo necesita de varios meses de inmersión en la comunidad, condición que para el caso de los docentes se vincula a su diario acontecer educativo, de tal forma que pueda sistematizar sus prácticas pedagógicas por largos periodos, planteándose su pregunta problematizadora día a día, para que así no quede como una iniciativa de momento, sino como una forma de ser docente.

Es así que invitamos a los lectores para que se arriesguen en la aventura investigativa de la etnografía, la cual se sabe cuándo y dónde inicia, pero no por dónde nos puede llevar, ni cuándo podrá terminar. Muchos éxitos en esta travesía etnográfica.

Sobre los autores

Carlos Andrés Pinto López

Doctorando en Educación por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás, teólogo por la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de los Programas de Licenciatura en Teología y Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Profesor de la Licenciatura en Teología de la Universidad San Buenaventura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3571-7258>

CORREO ELECTRÓNICO:

carlospintol@ustadistancia.eu.co

Johan Andrés Nieto Bravo

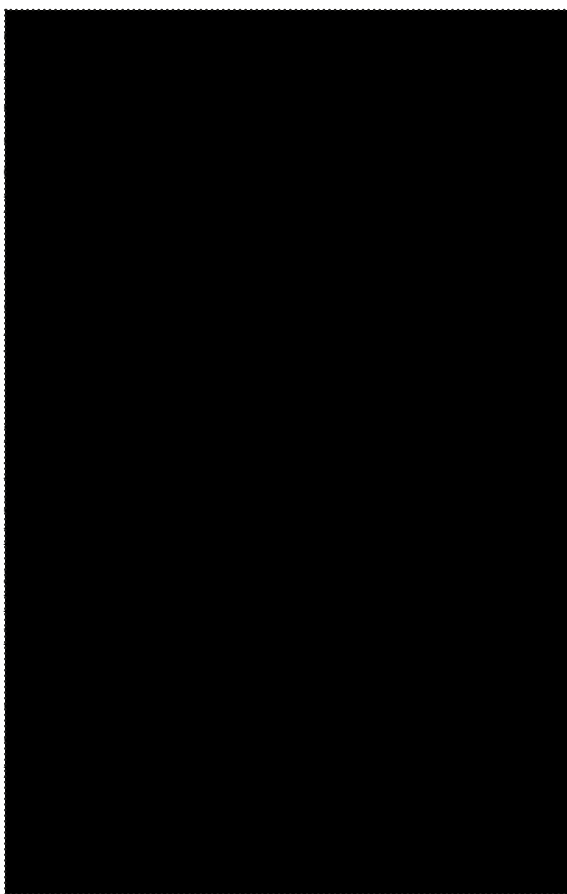
Doctorando en Educación por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, magíster en Educación y licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la Universidad Santo Tomás. Docente investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8608-8511>

CORREO ELECTRÓNICO:

profesorjohannieto@gmail.com





Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán

Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, licenciado en Teología de la Universidad Javeriana y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en la IED San Rafael. Docente-investigador en la Universidad Santo Tomás en el Programa de Licenciatura en Educación Religiosa. Miembro de la Red para la formación ética y ciudadana. Líneas de investigación: educación religiosa, espiritualidad, ética, educaciones alternativas, psicología personalista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6816-8510>

CORREO ELECTRÓNICO:

gustavomahecha@ustadistancia.edu.co

Haider Enrique Cubillos Hernández

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (USTA). Coordinador SEAB y docente de Filosofía, Ética, Educación Religiosa y Pensamiento Crítico en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga. Líneas de investigación: espiritualidad, educación religiosa, filosofía de la religión y filosofía de la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6540-7395>

CORREO ELECTRÓNICO:

haidercubillos@ustadistancia.edu.co

Camilo Alfonso López Saavedra

Licenciado en Ciencias Religiosas y Ética por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, magíster en Teología y doctor en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Facultad de Teología y Educación de la Universidad Santo Tomás. Miembro de la red de investigadores en el pensamiento de Raimon Panikkar. Líneas de investigación: diálogo interreligioso y espiritualidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2273-887X>

Ciro Javier Moncada Guzmán

Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación por la Universidad Manuela Beltrán, licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la Universidad Santo Tomás, estudios eclesiásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor San José de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA. Líneas de investigación: cultura digital, religión y espiritualidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0796-9546>

CORREO ELECTRÓNICO: cjm2321@gmail.com

John Jairo Pérez Vargas

Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, magíster y especialista en Bioética de la Universidad El Bosque y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente e investigador en la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9978-3997>

CORREO ELECTRÓNICO:

johnperezv@ustadistancia.edu.co

Índice temático

A

Alteridad 16, 66, 83, 88, 92-96,
105, 111

C

Canon 38, 52, 63, 86, 126
 Canónico 126, 130, 131,
 133-135, 138
Capacidades instaladas 20, 43,
57, 63, 80
Cartografía 62, 67
 Social 67
 del cuerpo 62
Comunidad 16, 18, 19, 20, 23, 24,
42-44, 46-71, 74, 79, 80, 97,
103, 109, 120, 123, 161, 162
Convergencia de medios 125,
126, 132
Cosmovisión 35, 45-49, 59, 63,
142, 161
Cristianismo 85, 128

Cultura 15, 23, 34, 44-46, 48, 50,
58, 61, 74, 75, 79, 105, 130, 134,
144, 147, 150, 161
Culturales 13, 15, 17, 29, 46, 75,
76, 85, 90, 104, 110, 111
digital 118, 120, 121, 146
interculturalidad 15, 18, 20,
42, 43, 47, 65, 74, 104, 118
Currículo 47

D

Diálogo 14, 74, 78, 95, 105, 107,
150
de saberes 48, 50, 56, 62,
63, 68
interreligioso 76
Didáctica 141, 142, 147
digital 122
Diversidad 20, 21, 43, 46, 49, 68,
74, 80, 88, 95, 104, 105, 108,
141, 148
cultural 43, 46, 47, 50

E

- Ecosistema
 - Digital 21, 118, 123, 147
 - multimedia 144
- Educabilidad 21, 76, 79, 88,
 - 90-92, 95, 96, 107
- Educación 20, 42, 48, 49, 74, 77,
 - 79, 80, 93, 96, 97, 104, 107,
 - 109, 111, 118, 119, 122, 138, 140,
 - 142, 143, 147, 151, 153
- Emancipación 80, 89, 99,
 - 107-109, 144
- Espiritual 18, 21, 74, 76-79, 82,
 - 83, 86-89, 92-94, 96, 97, 99-112
- Etnografía 13-15, 17-21, 23-25, 27,
 - 29, 30, 35, 41-43, 56, 58, 62,
 - 117-122, 143-152, 161, 162
- autoetnografía 15, 20, 21, 73,
 - 75, 77, 79, 94, 95, 97, 102,
 - 107, 110-112, 118
- educativa 14, 23, 19, 42
- virtual 118, 119, 120, 143, 144,
 - 146, 152
- Estudios de la religión 76, 120,
 - 128

F

- Fandom 126, 130, 131, 133, 138

H

- Hegemonía 44, 45, 68
 - Hegemónicas 46, 67
- Híbrido 119, 124
- Historia 29, 32-36, 38, 42, 43, 45,
 - 51, 55, 57-59, 61, 64, 65, 74, 83,
 - 99, 100, 106, 108, 109, 125,
 - 126, 127, 129, 131, 133-135, 137,
 - 141, 142, 150
- macrohistoria 133, 134, 146,
 - 148, 151
- Homogeneización 46, 50

I

- Identidad 35, 42, 76, 86, 90, 91,
 - 93, 95, 96, 98, 101, 104, 105,
 - 111, 112, 119
- identificación 33, 67, 121, 124
- identitario 34
- Inclusión 18, 20, 41, 43, 65, 67,
 - 68, 74, 123
- Investigación educativa 14, 19,
 - 23, 24, 42, 79

L

- Liberación 53, 54, 80, 98-100,
 - 103

M

- Mediación 90, 92, 142, 146, 149
- Medios 117, 125, 126, 132, 135, 136, 141, 146, 149
- Metodología 13, 55, 60, 74, 78, 97, 111
 - de la investigación 55
 - investigativa 21, 79, 110

N

- Narrativas 31, 33, 94, 117, 119, 126, 129, 133, 134, 135, 142, 149
- transmedia 18, 21, 117, 119, 125, 131-133, 135-138, 140-143, 145-147, 151-153

O

- Objetivar 27, 52
 - objetivante 33, 51
- Online 21, 118, 119, 120, 124, 144, 48, 151, 152
- Offline 21, 118, 119, 120, 124, 144, 148, 151, 152
- Otro 44, 45, 47, 57, 66, 88, 90, 111

P

- Paz 18, 20, 41, 43, 62, 64-68, 74, 106, 118
 - territorial 41, 42, 66, 118
- Plataformas digitales 124, 125
- Pluralismo 80
- Posacuerdo 42
- Posmodernidad 26, 29
- Purismo 44, 46

R

- Realidad social 28
- Religión 76, 80, 84-86, 88, 106, 120, 128
- Resignificación 18, 73, 76, 80, 92, 98, 106, 108
- Revictimización 42

S

- Sentido 46, 47, 57, 60, 63, 75, 78, 90, 91, 96, 102, 103
 - de vida 118
 - sinsentido 75, 99, 103, 106
- Sistematización 21, 79, 80, 92, 98, 100, 149
- Star Wars 117-153

T

Territorio 18, 20, 24-27, 31-35,
43, 46-48, 59, 61, 62, 64, 65,
67, 74, 82
territorialidad 34, 64
Topofilia 23, 24, 32, 42, 118
Trascendencia 75, 77, 85, 90, 91,
96, 97, 104, 111
trascendente 76, 87, 88, 92,
110, 111
Transmedia 117, 119, 125, 131, 132,
133, 135-143, 145-153,

U

Universo 126, 130, 135, 140,
146, 153
narrativo 21, 119, 126, 127,
128-136, 142, 146, 147, 148,
151, 152
simbólico 134, 139, 147, 148

V

Violencia 34, 43, 64, 65, 66, 67

COLEC-

CIÓN

440

SERIE

EDUCACIÓN

ESTA OBRA SE TERMINÓ DE
EDITAR EN MARZO DE 2023

EDICIONES

USTA



La intención de esta obra es la de vislumbrar aportes de la etnografía, en cuanto entrada metodológica de las ciencias sociales, al campo educativo. Más específicamente a la cualificación de las prácticas pedagógicas de los maestros que desempeñan su labor en el contexto colombiano, pues se espera que la reflexión aquí presentada sea de provecho para transformar su cotidianidad docente en un lugar cultivado para la investigación. Esperamos que este libro sea de provecho para la cualificación del ejercicio docente de tal forma que se superen las posibles miradas instrumentalizadoras para proponer, en cambio, un escenario investigativo que vincula al docente con los entretejidos existenciales de sus estudiantes desde una dinámica analítica, crítica y transformadora que favorezca la formación integral.

