

TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

Reflexiones, desafíos y apuestas

Nydia Constanza Mendoza R

Profesora departamento de Ciencias Sociales

Subdirectora de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional

La presente ponencia retoma elaboraciones que hemos venido trabajando con un grupo de profesores en el marco de la línea de proyecto pedagógico: “Formación Política y Memoria Social” de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, algunas reflexiones abordadas en el marco del grupo de investigación: “Sujetos y Nuevas Narrativas en Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales”, así como los derroteros de trabajo como Subdirectora del Centro de Investigaciones de la misma universidad, desde hace algunos meses. En correspondencia con ello, el texto se divide en dos partes, en la primera presento tres tensiones que a mi juicio están presentes hoy en la formación de investigadores en educación, en la segunda, abordo algunas estrategias que desde el Centro de Investigaciones hemos desarrollado para llevar a cabo los procesos de formación en investigación en la Universidad Pedagógica Nacional.

1. Tensiones en la formación de investigadores en educación

Para comenzar es importante precisar que la investigación la entiendo como una práctica social que articula, de una parte, un conjunto de reflexiones epistemológicas, metodológicas, ontológicas, conducentes a la producción o problematización de conocimientos, y de otra, los procesos técnicos, sociales y culturales, que intervienen en la construcción y circulación de esas formas de conocimiento para validarlas socialmente, a la luz de luchas políticas que se libran entre sectores sociales por constituirse en hegemónicos, en relación con otros proyectos de orden social (Rodríguez y Mendoza, 2003).

Al decir que la investigación es una práctica social, no se está haciendo referencia solamente a los procesos cognoscitivos a través de los cuáles se “produce” nuevo conocimiento (los cuales considero muy importantes); sino que se está teniendo en cuenta también el estado de la actividad investigadora que existe en un momento determinado en una sociedad; los grupos, organizaciones e instituciones que regulan, miden, definen, financian, “lo posible” de ser investigado y finalmente, los mecanismos a través de los cuales el conocimiento que se produce como resultado de la actividad investigativa es difundido y puesto en circulación con el fin de que sea discutido, legitimado y a partir de ello, por ejemplo, se defina la formulación de políticas públicas de amplia incidencia para un país.

Teniendo en cuenta esta premisa, para reflexionar a propósito de la formación de investigadores en educación, identifiqué tres tensiones que si bien no abarcan totalmente su complejidad y diversidad, sí permiten evidenciar algunos de los debates que configuran la práctica investigativa en educación.

Tensión 1: Relevancia de la formación en educación – minimización e instrumentalización de los aportes de la investigación educativa.

En años recientes, la formación profesional de profesores se convirtió en un campo estratégico para el diseño de las políticas de calidad educativa propuestas por el Ministerio de Educación Nacional-MEN. Diversas iniciativas del sector público¹ y privado coincidieron en afirmar que los profesores son pilares fundamentales de la calidad educativa, entendida por el MEN o por entidades privadas como la Fundación Compartir como sistemas de alto desempeño que se miden en pruebas internacionales y que comparan el contexto nacional con los resultados de países como Finlandia, Singapur, Canadá y Corea del Sur (Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014).

En particular, en el Informe presentado por la Fundación Compartir en febrero de 2004, titulado: “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos”, se

¹ Una de estas iniciativas es el Sistema Colombiano de Formación de Educadores propuesto por el MEN en el año 2013.

² Agradezco la colaboración de Jorge Enrique Ramírez, profesional de la SGP-CIUP por el rastreo de la información

reconoció a la educación como un factor para el desarrollo del capital humano, lo cual de entrada redujo su complejidad y sus múltiples relaciones con las condiciones sociales y culturales en las cuales ocurren los procesos formativos, y se planteó la tesis de que la calidad de la educación se consigue cualificando el trabajo pedagógico de los maestros.

Como lo señala Alejandro Álvarez (2013) este informe desconoció numerosas investigaciones, análisis y documentos oficiales y alternativos que han planteado diversas iniciativas para mejorar la educación y garantizarla como un derecho en condiciones de excelencia para todos los colombianos y por el contrario, “pretende impulsar una reforma, (sin tocar las normas legales vigentes) basada en un estudio proveniente de una sola disciplina académica: la economía y de un solo sector de la sociedad: los empresarios” (Álvarez, 2013:143).

Desde luego el análisis respecto a las implicaciones que ha tenido este informe, convertido en programa político para orientar la educación en el país, podría ampliarse y profundizarse; no obstante, lo que me interesa destacar para efectos de la reflexión que nos ocupa, es esta tensión que deviene en paradoja: Estudios como el llevado a cabo por la Fundación Compartir proponen mejorar los niveles de formación de los maestros, especialmente por vía de la evaluación de resultados en pruebas masivas; pero al mismo tiempo desconocen y minimizan la producción en investigación que los profesionales de la educación o los académicos interesados en la comprensión del sector educativo puedan realizar para su mejora o transformación.

Esta situación no es nueva en el campo educativo, una de sus características ha sido la influencia directa de disciplinas y campos de saber como la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología, la economía, la administración; lo que para algunos autores evidenciaría una “colonización de la educación por otras ciencias” (Aravena y Zúñiga, 2011) y por ende su desarrollo o transformación estaría supeditado en parte a los análisis de agentes externos a los formados en el campo educativo.

Por supuesto mi interés no se centra en desconocer el aporte de estas otras disciplinas en la comprensión de los procesos educativos y en la formación en investigación de quienes se interesan por ellos, lo que quiero plantear es que aún a pesar de que se reconoce que la

investigación educativa es una actividad intelectual de producción de conocimiento que contribuye a la mejora de la práctica profesional y sitúa al maestro como su sujeto protagónico; este tipo de conocimiento, la mayoría de las veces, no es considerado para orientar las políticas en educación ni mucho menos se vislumbra como una estrategia fundamental para lograr la “excelencia educativa”.

A esta minimización de la investigación en educación se suma la instrumentalización de la que frecuentemente es objeto, incluso por parte de colegas del campo de las ciencias sociales que defienden la causa educativa. A modo de ejemplo y sin el ánimo de generalizar refiero una experiencia: En el marco de la convocatoria 740 de Colciencias, para proyectos de investigación en ciencias sociales, humanas y educación, uno de los requisitos de presentación de propuestas implicaba establecer una alianza entre grupos que declararan como primer programa de investigación las áreas de Ciencias Sociales y Humanas, con al menos un grupo que declarara como primer programa la Educación. Nuestro grupo de investigación: “Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales”, cuya primer área declarada es la educación, fue convocado a establecer alianza con al menos otros dos grupos del campo de las ciencias sociales de distintas universidades y centros de investigación. Lo interesante es que en los dos casos, la propuesta que nos planteaban es que nuestra participación se orientara a que de “forma pedagógica y muy práctica” contribuyéramos al diseño de alguna estrategia de socialización de los resultados de la investigación “propiamente dicha”: elaboración de material educativo, diseño de talleres, entre otras.

Entonces, cuando de formación de investigadores en educación se trata, no podemos desconocer (que no es lo mismo que justificar) que pese al difundido discurso que señala la importancia de la educación para el desarrollo de una sociedad, persiste una relación asimétrica de la investigación que se produce en dicho campo, en relación con otros campos de conocimiento, y que a ello se suma la interiorizada instrumentalización que socialmente circula sobre el conocimiento pedagógico, instrumentalización que se presenta incluso en sectores que se declaran como progresistas y críticos, y que también ocurre, hay que decirlo, en la práctica investigativa de muchos profesionales de la educación.

Tensión 2: Difusión y validación social de la investigación en educación – medición de grupos e investigadores del campo educativo²

Entre los meses de octubre de 2015 y marzo de 2016 los grupos de investigación de las distintas áreas de conocimiento, incluyendo la educación, se vieron abocados a participar de la convocatoria 737 de Colciencias para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del SNCTel – 2015. Dicho modelo, que en términos generales mantuvo la estructura conceptual de las mediciones de años anteriores, presentó algunos cambios significativos: la inclusión de nuevos productos resultado de investigación para artes, diseño y arquitectura, y la valoración con 100 puntos a las publicaciones en revistas indexadas en las bases de datos ISI y Scopus y con 5 puntos para las publicaciones en revistas indexadas en otras bases de datos indicadas en el modelo. En estas últimas se encuentran la mayoría de las revistas universitarias dedicadas al tema educativo.

Adicional a ello, con la expedición por parte de Colciencias de la Resolución 0351 del 15 de mayo de 2014: “Por la cual se establece la nueva denominación y composición de los Programas Nacionales de Ciencia Tecnología e Innovación”, el programa Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación en Educación, creado mediante la Resolución 2040 de diciembre de 2010, fue fusionado con el Programa Nacional de Ciencias Tecnológicas e Innovación en Áreas Sociales y Humanas. Esta integración, tuvo incidencia en la categorización preliminar que obtuvieron los grupos de investigación en la convocatoria ya mencionada, pero especialmente implicó una restricción en la participación de los grupos e investigadores en educación en el Consejo de este programa³, el cual es el encargado de asesorar y orientar políticas, estrategias e instrumentos en la materia.

² Agradezco la colaboración de Jorge Enrique Ramírez, profesional de la SGP-CIUP por el rastreo de la información necesaria para la elaboración de este apartado.

³ Según la citada resolución, el Consejo del Programa Nacional de Ciencias Sociales, Humanas y Educación esta conformado por: “El director general de Colciencias o su delegado quien lo presidirá, El Ministerio de Educación o su delegado. La delegación deberá recaer en un servidor público del nivel directivo o asesor de dicho Ministerio. Dos (2) decanos de las facultades de las áreas del conocimiento respectivo, cuatro (4) investigadores de reconocida trayectoria en las áreas del conocimiento respectivas, reconocidos por Colciencias como senior o asociado” (Artículo segundo, composición y estructura).

Según los resultados preliminares de la convocatoria 737 de Colciencias, al proceso de clasificación de grupos de investigación, se inscribieron 5.796 grupos, de los cuales 4.434 cumplieron con las condiciones para ser reconocidos, presentándose un incremento del 9.9% en relación con la convocatoria del año inmediatamente anterior. Los parámetros para la categorización y tipificación de investigadores e integrantes de grupos de investigación se aplicaron a 66.029 hojas de vida registradas y certificadas en el aplicativo CvLAC, evidenciándose un incremento de 13.73% respecto de la convocatoria de 2014⁴.

Frente al modelo de Colciencias se plantearon variadas críticas especialmente referidas a:

- 1) El criterio unitario de ciencia y de investigación que subyace a los indicadores de medición, los cuales excluyen prácticas de investigación que no concuerdan o no son calculables a través de dichos parámetros.

- 2) Los indicadores no permiten tener un panorama amplio y complejo de la investigación en el país y por el contrario implican para las universidades y los investigadores una significativa inversión de tiempo y recursos destinados a la vinculación de la información en los aplicativos GrupLAC y CvLAC, y a la expedición de las certificaciones que exige el modelo.

- 3) La categorización de grupos e investigadores crea una innecesaria competencia entre ellos derivada de la valoración que reciben determinadas formas de productividad y sus índices de citación y no en los niveles de impacto e incidencia social que pueden llegar a tener las investigaciones.

En este punto bien podrían estarse preguntando: ¿Qué tiene que ver esta situación con la formación de investigadores en educación? Si volvemos a la premisa con la que inicié esta intervención según la cual la investigación en general y la educativa en particular, pueden entenderse como prácticas sociales que articulan las reflexiones epistemológicas, metodológicas, ontológicas, conducentes a la producción de conocimientos, y los procesos técnicos, sociales y culturales, que intervienen en la construcción y circulación de esas formas de conocimiento; la

⁴ Información disponible en: <http://www.colciencias.gov.co/node/775> (consultada 15/05/2016).

orientación de la política de investigación de una entidad como Colciencias y los modelos de medición que desde esta entidad se han implementado, tienen plena incidencia, tanto en la manera como se produce, socializa y valida el conocimiento educativo, como en el acceso y la orientación de la formación en investigación en este campo.

Respecto a lo primero, podría señalarse que existen publicaciones de relevancia para la socialización y validación social del conocimiento educativo como la *Revista Educación y Cultura* que no se encuentra indexada ni forma parte del modelo, como tampoco los proyectos de aula, los productos de nuevo conocimiento que se utilizan en los cursos de pregrado y posgrado, o las iniciativas educativas de proyección social que se realizan con organizaciones comunitarias, organizaciones no gubernamentales o sectores adscritos a la economía solidaria.

Con relación a lo segundo, es importante señalar que en la convocatoria de Doctorados Nacionales 2015, auspiciada por Colciencias, cuyo objetivo fue: “formar investigadores nacionales y extranjeros a través de programas de doctorado de alto nivel en Colombia”⁵, de los 102 doctorados incluidos en el banco de elegibles, ninguno fue en educación.

Desde luego existe la opción de no participar o mantenerse al margen de este tipo de convocatorias, tal y como lo hicieron algunos investigadores, quienes además manifestaron públicamente su desacuerdo. No obstante, es claro para quienes trabajamos en la formación de profesionales de la educación que los procesos de acreditación de programas o el reporte de datos al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES- dependen cada vez más de los resultados y las categorizaciones que los grupos e investigadores logran en el marco de este tipo de mediciones.

De allí que sea relevante y necesario retomar y discutir ampliamente algunas de las críticas que se han planteado a la política de investigación asumida en años recientes por Colciencias, analizar las leyes de ciencia, tecnología e innovación desarrolladas en otros países de la región, así como movilizar estrategias, por fuera de los modelos de medición, que permitan comprender

⁵ Información disponible en: <http://www.colciencias.gov.co/convocatoria/convocatoria-doctorados-nacionales-2015> (consultada 15/05/2016).

el estado de la producción y circulación de la investigación en el país. Frente a esto último hay ya algunos derroteros importantes: problematizar la unidad de análisis grupo de investigación y concentrarse más en la creación de redes de conocimiento, desarrollar criterios de lectura de los desarrollos en investigación que reconozcan la variedad y multiplicidad de prácticas investigativas y que evidencien las distintas estrategias a través de las cuales dicho conocimiento es transmitido y discutido. Nos encontramos entonces, interpelados por este desafío.

Tensión 3: Investigación disciplinar – investigación educativa en la formación profesional de educadores

En un plano de análisis más centrado en la producción de conocimiento educativo, para quienes trabajamos en la formación profesional de profesores, en mi caso particular en el campo de las ciencias sociales, persiste una tensión relacionada con la investigación que se espera desarrollen los profesionales de la educación. Desde algunas perspectivas, siguiendo los postulados de la investigación acción del profesorado (Elliot, 2000), se asume que las preguntas de este tipo de investigaciones deben partir de la práctica profesional y tienen como finalidad su mejora o transformación⁶; en correspondencia con ello, la formación en investigación se orienta a analizar la dinámica escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y el lugar social del maestro, entre otros aspectos. Desde otros enfoques de formación profesional de profesores, se da mayor relevancia a la investigación disciplinar: historia, geografía, biología, química, etc.; lo cual se expresa en la diferenciación que existe en algunos programas entre la práctica pedagógica y su sistematización, y la investigación monográfica o el trabajo de grado conducentes al título profesional.

Esta tensión que aparentemente fue solventada con el Decreto 272 de 1998 (Acreditación Previa de los Programas de Educación) mediante el cual se definió la pedagogía como disciplina fundante de la formación profesional de maestros y la didáctica como un ámbito de reflexión a partir del cual se generara conocimiento propio, articulado interdisciplinariamente (Rodríguez y Pinilla, 2005); en la actualidad continúa constituyéndose en punto de discusión, en la formación

⁶ Por supuesto esta es una presentación general del sentido de este tipo de investigaciones, que no incluye los niveles de complejidad que comporta. Lo ubico con el fin de presentar la tensión que nos ocupa.

profesional de profesores, pese a los desarrollos académicos que también han problematizado a la pedagogía como campo plural de saber e históricamente constituido (Zuluaga, 1999).

En relación con ello, en el proceso de más de 10 años que hemos llevado a cabo en la línea de proyecto pedagógico⁷: Formación Policia y Memoria Social de la LEBECS, hemos considerado no privilegiar ninguna de las aristas de esta tensión que muchas veces es presentada en los programas de formación de profesores como una dicotomía. Nos ha interesado pensar tanto la pertinencia de los problemas de investigación social que los estudiantes universitarios formulan, como su incidencia en los escenarios de práctica y en la formación de los estudiantes escolares.

Por tal razón, en nuestra propuesta formativa enfatizamos en la profundidad analítica de los problemas sociales que se indagan y para ello los estudiantes incorporan los aportes de distintas disciplinas sociales y aquellos derivados de las elaboraciones de enfoques recientes de investigación en ciencias sociales y humanidades (feminismo, estudios del cuerpo, análisis de identidades) (Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014); pero también se problematizan los enfoques y perspectivas pedagógicas que permiten trabajar este tipo de reflexiones en contextos escolares y otros escenarios educativos.

Con ello más que resolver la tensión: investigación disciplinar-investigación educativa, nos interesa potenciar sus posibles y variadas articulaciones no en su dimensión técnica o instrumental, sino en el de la reflexión acerca de cómo se construyen y abordan los objetos de investigación propios del campo de la educación en relación con otras disciplinas o campos de saber. A nuestro modo de ver, esta reflexión permite además complejizar en la formación en investigación de los licenciados en ciencias sociales, las formas como representan su quehacer,

⁷ Proyecto Pedagógico “es el espacio académico que articula la investigación y la práctica pedagógica en la formación profesional de docentes, hace parte del ciclo de profundización de la licenciatura y se ofrece en el marco de cinco líneas de investigación” (Rodríguez, 2012: 167). Este espacio académico: “Busca que el estudiante identifique una situación problemática en un contexto institucional y/o comunitario específico, en el cual pueda desarrollar un trabajo que integre la práctica y la investigación pedagógica. Concebir al docente en formación (o al docente en ejercicio) como gestor de proyectos pedagógicos significa atribuirle una nueva valoración a su quehacer, a su capacidad intelectual para animar procesos de creación y recreación cultural y a su capacidad para realizar acciones educativas que transformen los contextos en que actúa [...], significa concebir la formación del docente como un proceso permanente de análisis, revisión, reflexión y transformación de sus prácticas pedagógicas” (LEBECS, 2007: 3).

construyen su campo problemático, producen conocimiento y vuelven reflexivas dichas cuestiones.

2. Algunas estrategias para llevar a cabo la formación de investigadores en educación

Para cerrar esta intervención, brevemente quisiera señalar algunas estrategias de formación en investigación que se han identificado y trabajado desde el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional en articulación con la Vicerrectoría de Gestión Universitaria, particularmente a partir del segundo semestre de 2014.

La primera de ellas, que es común a otras universidades del país, es la participación de los estudiantes de la universidad como monitores en proyectos internos y cofinanciados de investigación. Esta estrategia, mediante la modalidad de incentivo académico⁸ ha permitido que los estudiantes conozcan distintas prácticas investigativas a partir de la interacción y el intercambio que establecen con profesores investigadores de la Universidad, lo que en algunos casos ha derivado en la elaboración por parte de los estudiantes de artículos o ponencias en los que se sistematiza este tipo de aprendizajes.

Respecto a la segunda estrategia, en la Universidad Pedagógica Nacional, varios de los grupos de investigación llevan a cabo procesos de formación en investigación con estudiantes de pregrado y de posgrado, los cuales se materializan en espacios periódicos de lectura y discusión de las producciones académicas de los grupos y en el desarrollo de encuentros y eventos de socialización de los resultados de sus indagaciones. Durante el año 2015 la SGP-CIUP diseñó y difundió un formulario en línea de caracterización de estos procesos de formación en investigación con el fin de conocer: a) objetivos generales y específicos de estos espacios b) el plan de trabajo y las actividades desarrolladas, c) líneas de investigación, campos problemáticos, intereses y temáticas que se abordan, d) producciones académicas que se han generado y medios de divulgación que se han empleado, e) relación entre las actividades y propósitos del semillero de investigación con la formación inicial de profesores. Para abril de 2016 en dicho aplicativo se

⁸ Reglamentada por el Consejo Superior mediante el Acuerdo 038 de 2004 “Por el cual se establece el sistema de incentivos y distinciones para los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional”.

encontraban registrados 59 semilleros de investigación, 3 grupos de discusión, 4 grupos académicos y 3 colectivos académicos. Teniendo en cuenta este primer nivel de identificación esta previsto un análisis de los contenidos, las estrategias, las potencialidades y los énfasis de formación en investigación de estos espacios.

Finalmente, a partir del segundo semestre de 2015 desde la SGP-CIUP se incluyó dentro de las convocatorias internas de investigación la modalidad: semilleros de investigación. Se entiende por semillero de investigación en la universidad al colectivo conformado por profesores y estudiantes de uno o varios grupos de investigación, orientados a la formación en investigación de estudiantes de pregrado (que se encuentren realizando un proyecto de investigación, trabajo de grado o práctica pedagógica), o de posgrado (que estén formulando su proyecto de tesis) o que se interesen por participar en convocatorias de “Jóvenes Investigadores”. En el marco de dichas convocatorias han sido aprobados y financiados 6 semilleros de investigación, adscritos a las distintas facultades de la Universidad y han participado bajo esta modalidad 26 estudiantes de pregrado y posgrado.

Estas estrategias, aunadas a los seminarios y cursos de investigación que se llevan a cabo en cada uno de los programas de formación de pregrado y posgrado de la Universidad; indudablemente contribuyen a cualificar la formación de investigadores en educación, al evidenciar nuevos problemas y preguntas referidas a los procesos de enseñanza, las didácticas específicas, la producción de saber pedagógico y los desafíos analíticos que supone la comprensión en su complejidad del campo educativo, entre otros asuntos. A partir de ello, muy seguramente las tensiones descritas en el apartado anterior pondrán ser problematizadas y puestas en discusión, y con base en esto se defina, en articulación con otros campos de saber, una nueva política para la formación de investigadores en educación en el país.

Bibliografía

Álvarez, Alejandro (2013) “La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe compartir” *Pedagogía y Saberes* 39. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Aponte, Jorge; Mendoza, Nydia y Rodríguez, Sandra (2014) “Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores”. *Nómadas* 41. Bogotá: IESCO, Universidad Central.

Aravena, Marcela y Zúñiga, Javier “La formación inicial docente e investigación educativa: las tensiones entre el discurso y la praxis educativa”. *Ponencia presentada en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. La Plata, 8, 9 y 10 de Agosto de 2011.

Elliott, John (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (2007) *Proyecto Pedagógico*, Bogotá: Departamento de Ciencias Sociales, UPN.

Rodríguez, Sandra (2012) “Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente”. En: *Revista Colombiana de Educación* 62 Bogotá: CIUP-Universidad Pedagógica Nacional, pp. 163-186.

Rodríguez, Sandra y Pinilla, Alexis (2005). “La pedagogía por decreto en la formación de profesores”. En: Pulido, Orlando y Baquero, Sua. *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, FLAPE.

Rodríguez, Víctor Manuel y Mendoza, Nydia Constanza (2003). *Estado del arte sobre arte y patrimonio en Bogotá*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Sin publicar.

Zuluaga, Olga (1999) *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.