

# REVISTA DE INVESTIGACIONES

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

*Volumen 13 - Edición 22 - Septiembre de 2013*

ISSN 0121-067X



Universidad  
Católica  
de Manizales







# REVISTA No. 22

---

ISSN: 0121-067X Volumen 13 · Edición 22 · Septiembre de 2013

**Dirección general:** Magíster Carlos Eduardo García López - *Vicerrector Académico* · **Dirección ejecutiva:** (c)Ph.D. Gloria María Restrepo Franco - *Centro de Investigación, Proyección y Desarrollo* · **Coordinación ejecutiva:** Magistra Hermana Luz Mery Cheverra Rodríguez - *Decana Facultad de Educación* · **Editor académico:** (c)Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Publicaciones Científicas UCM* · **Co-editor:** Magíster Juan Carlos Palacio Bernal - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Técnico Profesional en Diseño Gráfico* · **Relaciones públicas:** Dora Nidia Chalarca Cortéz - *Administradora de Empresas* · **Traducción:** Especialista Diego Iván Osorio Osorio / Especialista Stephen Barnard - *Centro de Idiomas UCM* · **Comercialización:** Bibliotecóloga Grisel Ramos Pineda - *Biblioteca UCM* · **Impresión:** Prisma · Litografía Digital, Manizales.

#### Consejo de Rectoría: edición 22

**Magistra Hermana Gloria del Carmen Torres Bustamante** - Rectora · **Contadora Hermana María Offir Jaramillo López** - Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magíster Carlos Eduardo García López** - Vicerrector Académico · **Especialista Hermana Mariela Hernández Guzmán** - Directora de Talento Humano · **Magistra Hermana Luz Mery Chaverra Rodríguez** - Decana de la Facultad de Educación · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** - Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud · **Especialista Hermana María Amanda Tangarife Rodríguez** - Decana de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Administración · **Licenciada Hermana Ana Belén Prada Macías** - Secretaria General · **Licenciado Gabriel Cifuentes Gallo** - Coordinador Encargado de Vicerrectoría de Bienestar Universitario y Desarrollo Humano Cristiano · **Magistra Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación · **Profesional Diego Álvarez León** - *Director Financiero*

---

#### Pares evaluadores: edición 22

**Magistra Lucero Alexandra Ruiz** - Universidad de Antioquia · **Ph.D. Javier Taborda Chaurra** - Universidad de Caldas · **Magistra Bibiana Magaly Mejía Escobar** - Universidad del Quindío · **Nelly Restrepo Sánchez** - Universidad del Quindío · **Magíster Luis Hernando Amador Pineda** - Universidad del Tolima · **Ph.D. Ómar Iván Trejos Buriticá** - Universidad Tecnológica de Pereira · **Ph.D. Jaime Laurence Bonilla Morales** - Universidad de San Buenaventura, Bogotá

---

#### Comité científico UCM: edición 22

**Ph.D. Silvio Cardona González** - Director de Posgrados UCM · **Ph.D. Samuel Patiño Agudelo** - Docente Maestría en Educación - Investigador Grupo Alfa - UCM · **Ph.D. Jaime Alberto Carmona Parra** - Docente Maestría en Educación - Investigador Grupo Alfa - UCM · **Ph.D. Olga Lucía Fernández Arbeláez** - Docente Maestría en Educación - Investigadora Grupo Alfa - UCM · **Magistra Sulay Rocío Echeverry Mejía** - Docente Maestría en Educación - Investigadora Grupo Alfa - UCM · **Magíster Juan Carlos Palacio Bernal** - Docente Maestría en Educación - Investigador Grupo Alfa - UCM

#### Comité científico internacional: edición 22

**Ph.D. Emilio Roger Ciurana** - Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José María Hernández Díaz** - Universidad de Salamanca, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** - Universidad de Granada, España · **Ph.D. Violeta Ilieva Pankova** - Universidad de Arte y Ciencias Sociales – ARCIS, Chile · **Ph.D. Carlos Calvo** - Universidad de la Serena, Chile · **Ph.D. María Rosario González Martínez** - Universidad Complutense de Madrid, España

---

# CONTENIDO

03



07



08



**01 Aportes de la lateralidad en el desarrollo del niño y la niña en el nivel preescolar**

*Página No. 12*

**02 Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la salud**

*Página No. 22*

**03 Migraciones pedagógicas en clave de pensamiento creativo. Metamorfosis de la escuela**

*Página No. 36*

**04 Un acercamiento a los imaginarios sociales de los docentes en formación de la Licenciatura en Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales**

*Página No. 52*

**05 Diferencias sintácticas del sujeto en el español y en el francés**

*Página No. 68*

**06 Imaginarios de educabilidad: voces en el programa de la Licenciatura en Educación Religiosa**

*Página No. 86*

**07 Prácticas pedagógicas y reconocimiento del otro: una mirada desde los protagonistas**

*Página No. 102*

**08 La construcción de la identidad ética del sujeto desde el cuidado como inquietud de sí**

*Página No. 116*

**09 Factores de riesgo para que algunos jóvenes se integren a dinámicas delictivas**

*Página No. 130*

# BIENVENIDOS EDITORIAL

**Magistra Hermana Luz Mery Chaverra Rodríguez**  
Decana de la Facultad de Educación  
Universidad Católica de Manizales

Uno de los puntos de reflexión sobre las propiedades de la investigación educativa en las dinámicas de la Educación Superior, es contemplarla como un modo de producir conocimiento que permita saber con rigor cómo contribuye directa o indirectamente con la búsqueda de conocimiento para la Educación, un campo de actividad social de la humanidad. El reto constituye un llamado a pensar la forma en que se produce y se transfiere el conocimiento y, por ende, su divulgación como determinante de usos pedagógicos, educativos o tecnológicos en materia de contribución, y sus respectivos análisis y observación sobre estándares de calidad para la acción de diversas comunidades de práctica profesional que acceden a ellos.

En el sector educativo, la investigación perfila sus transformaciones en las comunidades de práctica

educativa y pedagógica, con una característica definitoria del mismo proceso educativo: divulgar su quehacer por la vía de la innovación y el desarrollo. Por ello, pensamos que el trabajo de los profesores e investigadores en ambientes educativos innovadores dará cuenta del cómo y el por qué apoyar teoría científica, no solo desde el dominio exhaustivo de cuestiones epistemológicas de la investigación, sino también desde la obligación inexcusable de entender que los resultados de la intervención adquieren validez educativa al incorporar criterios sociales, culturales, económicos y políticos, relacionados con la generación y transformación de experiencias en contextos reales. La investigación en el campo educativo guarda entonces, una estrecha relación con las experiencias de innovación, toda vez que sus argumentos erigen y problematizan horizontes

de sentido en sus aproximaciones a la realidad. En esta dinámica, se hace necesario que las perspectivas investigadoras que comunican conocimiento con base científica, puedan ligar el significado del conocimiento producido por la vía humanística a procesos de innovación competitiva, que incidan, descifren e interroguen el sentido de cada contexto de aplicación. La insistencia en este punto es procurar por el desarrollo de propuestas de investigación que conduzcan a comprender no solo el saber hacer como acumulación, sino, el cómo proyectar usos de argumentos emergentes o innovadores de conocimiento que apoyen la acción que necesita y reclama con clara insistencia ser intervenida y transformada por la Educación. En este sentido, quienes se esfuerzan por analizar científicamente lo que acontece en las prácticas docentes, comprenden que la naturaleza del saber educativo o pedagógico es escasamente formalizada, al analizar que su propia demanda y difusión no ingresa por vía de la aplicación y retroalimentación, en línea de investigación y desarrollo como ciclo continuo con el respectivo potencial de ser transferido a las realidades.

Con el ánimo de responder a las exigencias de producción de conocimiento educativo y a las formas de concebir y operar la investigación que lo promueve, es oportuno considerar que la investigación en educación define y consolida cada vez más su finalidad, en la medida que, al nominar, demarcar e intervenir las realidades educativas, pueda posibilitar la comunicación de conocimiento con atractivas oportunidades de acceso, demanda y divulgación del mismo. En esta línea de argumentación, habría que decir también que las Facultades de Educación apuntalan sus proyectos educativos vinculándose a condiciones sociales reales, al fundamentar las fuentes pedagógicas, educativas y culturales que signan su responsabilidad social en el proceso de producción de conocimiento, como ejercicio de divulgación de la ciencia que construyen para la satisfacción de necesidades y solución de problemas cruciales de los contextos.

La Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales asume el reto de hacer de la investigación un proceso constante de búsqueda que, en el marco de los intereses de conocimiento que vienen desarrollando los grupos de investigación ALFA y Educación y Formación de Educadores (EFE), como también los programas académicos y las diferentes actividades científicas

asociadas, se pueda encontrar sentido a las prácticas educativas, pedagógicas, socioculturales y de gestión para contribuir al desarrollo de las instituciones, la localidad, la región y el país.

Finalmente, presentamos a las comunidades académicas la Revista de Investigaciones UCM, un medio de comunicación de la Facultad de Educación interesado en consolidar un espacio de difusión de resultados de investigación, reflexión y crítica para el debate académico, y de socialización de experiencias innovadoras teórico – prácticas de investigadores, docentes y estudiantes. Su convocatoria se encuentra abierta en el marco de las dinámicas, percepciones e impacto de la actividad investigativa en educación que se desarrolla en el contexto nacional e internacional, para aquellos que decidan divulgar ciencia como contribución a la sociedad, convencidos de que la Educación es y será siempre una renovada esperanza para el desarrollo.



# ARTÍCULOS DE **INVESTIGACIÓN**

## APORTES DE LA LATERALIDAD EN EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA NIÑA EN EL NIVEL PREESCOLAR

**Objetivo:** determinar el efecto de la aplicación de la unidad didáctica "lateralidad" en el desempeño en preferencia manual, visual, pédica y auditiva de niños y niñas del nivel preescolar de un Colegio privado de la ciudad de Manizales. **Metodología:** investigación cuasi- experimental, cuantitativa, que acude a la estadística descriptiva para dar cuenta de algunas características del fenómeno en estudio y a la hermenéutica para dar paso a la interpretación de los datos surgidos del contraste entre información inicial y final de los estudiantes objeto de estudio. **Hallazgos:** con la mediación de la unidad didáctica "Lateralidad" se tuvieron como efectos positivos desempeños superiores, en términos porcentuales, en preferencia manual y pédica. En preferencia visual y auditiva no se manifestaron cambios sustanciales entre pre test y pos test. **Conclusión:** la unidad didáctica de "Lateralidad" permite fortalecer los procesos formativos de los niños y niñas en etapa preescolar desde los planteamientos de la Educación corporal y la didáctica emergente de la Educación Física.

**Palabras clave:** Didáctica, Educación corporal, socio-constructivismo, nivel de preescolar, lateralidad.

### Origen del artículo

Este artículo es producto del proyecto de investigación "La unidad didáctica "Lateralidad" y el desempeño en preferencia manual, visual y pédica de niños y niñas del Gimnasio Campestre la Consolta, desarrollado en el año 2011, como requisito para optar por el título de Magíster en Educación de la Universidad de Caldas.

### Cómo citar este artículo

Sánchez Giraldo, D. (2013). Aportes de la lateralidad en el desarrollo del niño y la niña en el nivel preescolar. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 12-21.

## LATERALITY CONTRIBUTIONS ON THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS

**Objective:** to determine the effect of the implementation of the didactic unit "laterality " in the manual, visual, feet and auditory preference performance of children at a pre-school level from a private school in Manizales. **Methodology:** Quantitative quasi-experimental research, turning to descriptive statistics to account for certain features of the phenomenon under study and to hermeneutics to carry on with the interpretation of data arising from the contrast between the initial and final information of the students in the study. **Findings:** the mediation of the didactic unit "laterality" produced positive effects, superior performance in percentage terms, in hand-foot preference. There were no substantial changes between pre-test and post- test in the visual and auditory preference. **Conclusion:** the didactic unit "Laterality" helps to strengthen the learning processes of children at pre-school level, based on didactic and bodily education approaches emerging from the Physical Education field.

**Key words:** Didactics, bodily education, socio-constructivism, pre-school level, laterality.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013

Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

# Aportes de la lateralidad en el desarrollo del niño y la niña en el nivel preescolar

## Introducción

La lateralidad es asunto de atención por parte de directivos, docentes y personal de apoyo pedagógico en las instituciones con el nivel de preescolar, en tanto su promoción contribuye al desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades, favorables en otros aprendizajes como la escritura, el dibujo, la afirmación de la variable espacio temporal y la capacidad creciente para manipular y apreciar distancias, cambios de dirección y trayectorias. Prácticamente, todas las áreas en el preescolar apoyan la promoción de la lateralidad. La educación física, desde su conocimiento disciplinar, tiene para aportar en este sentido más allá de lo que la literatura dispone; esto es, validar contenidos que apunten a apoyar la afirmación de la lateralidad. La inexistencia de contenidos derivados de procesos investigativos y cercanos a intereses, necesidades y características de niños y niñas, pueden dar cuenta, en parte, de

Diana Clemencia Sánchez Giraldo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Magistra en Educación, Universidad de Caldas. Docente Universidad Católica de Manizales. [disanchez@ucm.edu.co](mailto:disanchez@ucm.edu.co)

la importancia de la investigación que se comparte con la comunidad académica.

La nueva didáctica “emergente” de la Educación Física plantea en la presente investigación, generar procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, que potencialicen el ser humano desde todas sus esferas, que lo lleven a la autonomía, a la creación, a la co-creación de intereses y a la búsqueda del conocimiento a partir de aprendizajes significativos, que lo enriquecen, que lo forman como un ser que en potencia ha de aportar a la sociedad.

En este sentido, la presente investigación busca la innovación y puesta en escena de lo que realmente un ser humano necesita en el aula: un espacio libre y autónomo para crear y llevar sus pensamientos a hechos, compartiendo con el otro y aprendiendo de él, alcanzando plena satisfacción en el reconocimiento del cuerpo y del mundo de la vida.

Es en el nivel preescolar y básica primaria donde se estimula todo el proceso psicomotor del ser humano, comprendidas entre los 3 y 5 años y los 6 y los 11-12 años, respectivamente. Todo lo que el niño aprenda y vivencie en estas etapas será vital para el desarrollo futuro de sus habilidades, destrezas, afectos y conocimientos. Es importante desde esta perspectiva y desde los planteamientos de la educación corporal, manifestar que al niño y la niña se les debe permitir explorar, indagar, conocer y experimentar todo un mundo de sensaciones, movimientos y actos con su cuerpo, para que se facilite un sin número de procesos de aprendizaje en ellos.

El niño desde el momento en el que está en el mundo real, desarrolla procesos de afianzamiento de su lateralidad, en diferentes fases, a medida que va creciendo. Lo ideal es permitir en las intervenciones del maestro de preescolar o específicamente del maestro de educación física, el reconocimiento de directrices claras que permitan, al sujeto ampliar su repertorio motriz y al maestro, estimularlo, al tiempo que promueve un buen desarrollo psicomotor, y facilita, en conjunto, todos los procesos de aprendizaje, entre ellos, con los niños y niñas de 5 y 6 años, los asociados a la afirmación de la lateralidad.

## Métodos y Materiales

El proceso investigativo de la tesis “La unidad didáctica “lateralidad” y el desempeño en preferencia manual, visual, pédica y auditiva de niños y niñas de transición del nivel preescolar de una institución educativa privada de la ciudad de Manizales” fue una cuasi experimental, de carácter cuantitativo, que acudió a la estadística descriptiva para dar cuenta de algunas características del fenómeno en estudio y a la hermenéutica para dar paso a la interpretación de los datos surgidos de la contrastación de información inicial y final de los niños y niñas participantes en el proceso.

**Primera fase:** se inició el proceso con la revisión de material bibliográfico relacionado con las investigaciones acerca de las unidades didácticas en educación física, sobre la educación corporal en el nivel de preescolar, lo cual permitió detectar con claridad cuáles eran los procesos de enseñanza y aprendizaje que hasta el presente habían sido implementados, y nos guiaron hacia el nuevo diseño y elaboración de la unidad didáctica “Lateralidad”.

**Segunda fase:** selección de test para evaluación de lateralidad (test de Harris, 1967). Elaboración de unidades didácticas, revisión y validación por expertos. A partir de los resultados de la aplicación de la prueba se procedió a la elaboración de una unidad didáctica en “lateralidad” y se envió a expertos para su evaluación.

**Tercera fase:** conformación de grupos de trabajo. La institución educativa donde se realizó la investigación contaba en ese momento con 3 grupos de grado transición que fueron organizados así:

- Transición A: grupo Experimental.
- Transición B: grupo Control 1.
- Transición C: grupo Control 2.

Se contó con la autorización de la institución para realizar el trabajo o aplicación de la investigación con estos grupos. Con el Grupo experimental se trabajó con una intensidad horaria de 3 horas semanales, distribuidas en sesiones de 1 hora. A los padres de familia, previamente se les solicitó autorización para desarrollar con sus



hijos la evaluación a través de test de Harris y la intervención a través de la unidad didáctica "Lateralidad".

**Cuarta fase:** testificación e intervención. En esta fase, luego de la aplicación del test de Harris (Lateralidad) a todos los grupos de Transición, se procedió a desarrollar los contenidos de la unidad didáctica tal como fueron planteados en el diseño previo para el Grupo experimental.

La intervención contempló el desarrollo en ocho semanas de 24 sesiones, cada una de una hora, en las cuales se dio estricta aplicación de los componentes y orientaciones definidos en la unidad evaluada por expertos y ajustada por la investigadora. Finalizada la intervención se procedió de nuevo a aplicar la prueba inicial.

**Quinta fase:** desde la estadística descriptiva se realizó la recolección, organización y análisis de los resultados del pre test y post test. A la vez que se realizó un proceso hermenéutico y se encontró el sentido a los resultados obtenidos.

**Sexta fase:** en esta última fase, ya con el producto de todo lo desarrollado, se realizó el informe final que dio cuenta de los referentes teóricos y metodológicos, triangulados con la teoría disponible y con las investigaciones planteadas en el estado del arte de esta investigación.

Es en el nivel preescolar y básica primaria donde se estimula todo el proceso psicomotor del ser humano, comprendidas entre los 3 y 5 años y los 6 y los 11-12 años.

### Resultados

Se presenta a continuación los resultados obtenidos en los niños y niñas del nivel de transición de una institución educativa privada de la ciudad de Manizales, en cuanto a la dominancia manual, pédica, visual y auditiva, con los respectivos porcentajes del pre test y post test como ha sido planteado desde la metodología.

En la afirmación de la dominancia derecha pasó de un 43,8% al 81,3% las niñas; al tiempo, en este grupo incrementaron el nivel de dominancia de un 25% al 46,42% en el post test. Adicionalmente, en este grupo, los niños que manifestaron en el pre test dominancia izquierda en igual porcentaje, afirmaron la misma.

En el análisis cuantitativo de los grupos control 1 y 2 no se aprecian modificaciones sustanciales de pre test al post test; lo anterior supone que es la mediación de la unidad didáctica "Lateralidad", la que permite mejorar en los estudiantes este aspecto de la dominancia lateral, como puede apreciarse a partir de los resultados expuestos para el grupo experimental y que contrasta con lo dado para los grupos control.

Para determinar la dominancia lateral de los pies, o preferencia de los pies, se les aplicaron tres pruebas a los niños y niñas enmarcadas en los ítems del test de Harris. El grupo experimental en la dominancia derecha de los pies aumenta el desempeño en la prueba de pre test a post test de 62.50% a 75%, poniendo de manifiesto la influencia de la implementación de la unidad didáctica "lateralidad" en el desempeño de los sujetos, lo que no fue tan evidente en dominancia izquierda para el grupo en referencia entre el pre test y el post test en un 12.50% en ambos.

En el análisis cuantitativo del grupo control 1 se encontró aumento importante en la categoría de la dominancia derecha (18.5%), mientras en la dominancia izquierda no se evidencian cambios. Paralelo, encontramos en el análisis del grupo control 2, una disminución leve (7%) en la dominancia derecha y una reafirmación de algunos estudiantes en la dominancia derecha del pie. Los resultados expuestos para los grupos control 1 y 2 podrían asociarse a cuestiones normales de crecimiento y desarrollo de los niños.

En cuanto a la preferencia visual, en el grupo experimental no se evidencia cambios con un 81.25% derecha y 18,75% izquierda, tanto en pre test como en el post test. En relación al grupo control 1 y 2, los cambios que se dan son mínimos (81.25% a 62.50% con dominancia derecha y, 18,75% a 37,50% con dominancia izquierda en el grupo control 1 y 85.71% a 78.57% con dominancia derecha y 14.28 a 21.42% con dominancia izquierda en el grupo control 2), sin diferencias significativas para nuestro objeto de estudio.

En relación a la preferencia auditiva, estos muestran el aumento que se tiene en niños del grupo experimental en la dominancia auditiva derecha (de 12.5 %), se puede apreciar además, que las niñas del mismo grupo mantienen un mismo porcentaje tanto en el pre test como en el post test (31,25%).

El grupo control 1 aumenta en dominancia izquierda (6,25%), y disminuye levemente en dominancia derecha (12,5%). En el grupo control 2 los porcentajes son iguales (81,75%) en dominancia auditiva derecha. En estudiantes que no tenían definida con claridad su dominancia

**La lateralidad es la tendencia que tiene la persona a utilizar de manera espontánea una de las partes simétricas del cuerpo: manos, pies, ojos, oídos.**

auditiva se presentó cambio positivo de pre test a post test (de 14,28% a 7,14%), lo que indica paso de indefinición a afirmación en un poco más de 7 puntos porcentuales.

## Discusión

Para realizar el análisis de los resultados obtenidos, es imperativo recordar que el tema de la lateralidad hace referencia a la predominancia motriz que tienen niños y niñas de sus segmentos corporales derechos e izquierdos, direccionados por los centros sensitivos motores de uno de los hemisferios cerebrales. De esta manera, el hemisferio derecho da las órdenes de los segmentos del lado izquierdo y el hemisferio izquierdo da las órdenes del lado derecho.

El niño desde el momento en el que está en el mundo real, desarrolla procesos de afianzamiento de su lateralidad de manera progresiva según las etapas de desarrollo del ser humano (Muñoz, 2003). Lo ideal es permitir en las intervenciones del maestro de preescolar o específicamente del maestro de educación física, el reconocimiento de directrices claras que permitan al sujeto ampliar su repertorio motriz y al maestro, estimularlo, al tiempo que promueve un buen desarrollo psicomotor (lafrancesco, 2003), y facilita, en conjunto, todos los procesos de aprendizaje, entre ellos, con los niños y niñas de 5 y 6 años, los asociados a la afirmación de la lateralidad.

La lateralidad es la tendencia que tiene la persona a utilizar de manera espontánea una de las partes simétricas del cuerpo: manos, pies, ojos, oídos. Cuando se habla de lateralidad, se citan dos términos de importancia: Derecha-Izquierda.

Estos conceptos los podemos relacionar con la estructuración del esquema corporal. Según Le Boulch (1986):

La distinción derecha-izquierda, que permite orientar el eje lateral del cuerpo, sólo es posible por la existencia de una asimetría en la organización

de la psicomotricidad ya que los espacios motores correspondientes a los lados derecho e izquierdo del cuerpo, no son homogéneos. El concepto de lateralización muestra esta necesidad de permitir la expresión de esta asimetría funcional seguida de su verbalización (p.271).

En este sentido, recordemos cómo, desde el mismo nacimiento, el ser humano tiene una lateralidad axial que afecta la organización tónica asimétrica del eje corporal. La existencia de un dominio estable que el niño pueda interiorizar y verbalizar son las condiciones necesarias para llegar al dominio estable de la orientación del cuerpo (Rigal, 1987).

Sobre el tema se debe considerar que, la intencionalidad de que el niño desarrolle su lateralidad está enfocada a la buena utilización de sus miembros del lado derecho e izquierdo en acciones motrices y de la vida cotidiana, que interiorice y apropie en su repertorio motriz acciones de manera integral y armónica.

Estas apreciaciones son de importancia al momento de iniciar el trabajo de promoción de la lateralidad con nuestros niños y niñas, ya que se deben desarrollar actividades que den la oportunidad de participar en los ejercicios de manera libre, espontánea, dando la opción de elegir el segmento corporal de su agrado (Le Boulch, 2001), permitiendo así que se vaya consolidando la lateralidad paulatinamente.

En la experiencia investigativa y el diario vivir de los maestros (as) de educación física en el nivel de preescolar, nos encontramos grupos heterogéneos en personalidad, comportamientos y aspectos académicos. Y en nuestro caso, en el aula de clase, los maestros comúnmente encuentran niños con diversidad de dominancia (dominancia cruzada, mixta, dextralidad, ambidiestro) e inclusive niños o niñas que aún no han definido su lateralidad, por poco trabajo desde su escolaridad como por implicaciones culturales, sociales e inclusive religiosas. Ha de recordarse que en épocas pasadas, por ejemplo, se usaba el castigo o la disciplina para obligar a los niños zurdos a utilizar la mano derecha, lo que creaba problemas de aprendizaje y un tratamiento pedagógico que en la actualidad puede ser considerado como injustificado. En este sentido, los estudios planteados por (Portela, 2006) han permitido identificar las transformaciones

que se han dado en Educación y específicamente en el área de la educación física, dejando atrás todos los procesos de prácticas reduccionistas, y se hace una apuesta a la corporeidad, creatividad en las tareas motrices, y estas propician avances y mejores procesos para enriquecer la lateralidad de los niños y niñas en el nivel de preescolar.

Teniendo en cuenta las características de nuestro pasado y pensando en la educación actual y en el futuro de los estudiantes, se está dando, desde nuestra perspectiva, un giro importante al asunto mencionado, y por el cual puede decirse que hay toma progresiva de consciencia de la importancia de la educación física en la promoción del desarrollo de la lateralidad y en lo que concierne a la educación corporal desde los planteamientos de la fenomenología del cuerpo (Gallo, 2010), teniendo presente los factores que inciden en ella, y propiciando temáticas que estimulan este ámbito del desarrollo del ser humano, aunque aún las actividades que se asocian a lo dicho no hubiesen sido validadas hasta el momento en que se emprendía la presente investigación. En este sentido, Gallo (2010) expresa:

La educación corporal, a la luz de una antropología fenomenológica, deja hablar al cuerpo que dice en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en sus palabras, en sus imágenes, en sus poses, en su sensualidad, en su silencio. Es una vía para que el cuerpo testimonie de sí en diferentes situaciones, porque con una educación corporal no se trata de producir cuerpos dóciles y normativos, ni interesan los cuerpos anatomizados; del cuerpo nos interesa más bien su subjetividad que configura un modo de ser en el mundo (p.7).

Lo realizado en este sentido con los estudiantes de Transición de la institución educativa privada de la ciudad de Manizales, aporta evidentemente en el sentido aludido. La aplicación de la batería de dominancia lateral conocidas como "El test de Harris" (Harris, 1967), permitió establecer la dominancia manual, pédica, visual y auditiva de niños y niñas y, determinar si un sujeto tenía lateralidad homogénea o cruzada, cuestiones que definían, en parte, criterios para la organización de la unidad didáctica (Tamayo y García, 2009).

Los resultados expuestos anteriormente, son solidarios con planteamientos de Jean le Boulch (1986) quien en el desarrollo de su apuesta teórico-práctica por la Psicokinética, afirmaba que

una adecuada orientación de contenidos asociados a ella, facilitaban la afirmación de la lateralización y la orientación del esquema corporal. En tal sentido, puede afirmarse que la implementación de unidades didácticas en "Lateralidad" adecuadamente diseñadas para el preescolar, que consideren la expresión del movimiento espontáneo de niños y niñas, su creatividad y que les permita progresivamente tomar consciencia de las partes de su cuerpo, de la ubicación de ellas, inclusive de posiciones básicas que se adquieren en diferentes situaciones de la vida diaria, que vinculen narración, expresión y juego, entre otros, afectan positivamente la afirmación de la lateralidad y, en el caso que ocupa, la preferencia manual y pédica.

En adición debe considerarse que, a la unidad que produce los efectos positivos mencionados, la nutrió su cercanía en el cognitivismo con la corriente socio-constructivista, (Coll, 1997), (lafrancesco, 2003), su intensa ocupación por promover procesos de creación, por fomentar conquistas progresivas en autonomía, por proveer ambientes de aprendizajes adecuados a las necesidades de cada uno de los sujetos y por respetar en lo posible su libre expresión.

En torno al constructivismo existen varias tendencias que han aportado a su interpretación y aplicación en el acto pedagógico, se encuentran las desarrolladas por Piaget (1965), por el mismo Vigotsky (1978), por Ausubel (1963) y Bruner (1960). Dentro del paradigma del constructivismo se sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo (Pozo, 1989). Desde esta perspectiva, los planteamientos dados desde el constructivismo permiten fortalecer los procesos del niño al reconocer sus experiencias previas y encontrar relaciones de significado con los nuevos conocimientos que afloran desde el campo de la educación corporal para obtener aprendizajes significativos que lleven al niño a una mejor vivencia de su cuerpo.

En este sentido, con un enfoque renovado para una unidad didáctica, con esta investigación se facilitan los procesos motrices desde la dominancia lateral manual y pédica de los estudiantes del grupo experimental del nivel de transición en la institución educativa de la ciudad de Manizales, se optimizan procesos de educación psicomotriz (Bolaños, 2006), (Valhondo, 1994). Además, se

brinda un espacio a las actividades lúdicas en las que los niños (as) crean, se expresan, sienten y viven con su cuerpo (Taborda y Nieto, 2011).

Teniendo presentes reportes de investigaciones sobre el tema hechos por Le Boulch (1986) en relación con la dominancia lateral se conoce que alrededor de los 4 a 6 años se ha empezado a definir la lateralidad, o la dominancia que los estudiantes tienen con relación a un lado del cuerpo y, a la facilidad que tienen de utilizar más una mano que otra en actividades de la vida diaria, inclusive en actividades lúdicas o recreativas. Podemos observar en los resultados de la categoría de preferencia de las manos o manual una notable mejoría del 37.5% en la dominancia de la mano derecha, derivada de la intervención a través de la unidad didáctica, lo que implica directamente que es posible una afirmación mucho más significativa con dicha intervención que sin ella.

El mismo Le Boulch (1986) manifiesta que la fase de fijación en la lateralidad debe promoverse a partir de los 5 años, edad en que niños y niñas deben tener la posibilidad de evidenciar capacidad para la localización de los segmentos dominantes. Las actividades planteadas en la unidad didáctica "lateralidad" permitieron, además de lo expuesto conseguir la interdependencia de los segmentos respecto del cuerpo, de las partes distales respecto a las proximales e interdependencia segmentaria. Los niños y niñas conocieron los segmentos dominantes y la posibilidad motriz que tienen, cuestión que tuvo que manifestarse como conquista de niños y niñas del grupo experimental al momento de dar respuesta a los ítems pertinentes del test de lateralidad de Harris asociados con la preferencia manual y pédica. Lo dicho, sin embargo, es necesario matizarlo al advertir que: si bien el grupo experimental estuvo compuesto por niños y niñas de 5 años de edad, próximos a cumplir los 6 años, esto pudo facilitar que muchos de ellos estuviesen ya entrados en un periodo de lateralización llamado "fase de desarrollo", en el que hay mayor claridad para niños y niñas en torno a la dominancia lateral y es posible que por las variables intervinientes esta se establezca con facilidad, debido a mayor competencia coordinativa y a la mayor capacidad de ejecución que tiene el niño(a) en los ejercicios planteados desde las clases de Educación Física (González, 2003).

En relación con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994), específicamente en los objetivos para los diferentes niveles del sistema, se expresa que el niño en el nivel de preescolar, en el área motriz debe distinguir derecha e izquierda en sí mismo, cuestión que se hizo posible con la mediación de la aplicación de la unidad didáctica "lateralidad" con soporte en la psicokinética (Le Boulch, 1986), en la educación corporal (Gallo, 2010) y en criterios derivados del socio constructivismo a la manera como lo expone Coll (2001). En términos generales, la estructuración y aplicación de la unidad didáctica así concebida, ha hecho posible la afirmación de la lateralidad, ha propiciado oportunidad al niño de identificarse como ser en el mundo además de desarrollar procesos comunicativos con sus compañeros. El niño (a), ha interactuado, ha explorado, ha indagado, conocido y experimentado todo un mundo de sensaciones, movimientos y actos con su cuerpo, en un ambiente de aprendizaje que se considera ideal en esta etapa.

### Conclusiones

Demostró la investigación que a través de la aplicación de la unidad didáctica "lateralidad" a niños y niñas del grado transición, vivenciada durante 8 semanas, con frecuencia de tres sesiones semanales, con duración de 1 hora por sesión y con contenidos fundados en la educación corporal como el juego, la fábula, las actividades expresivas, las representaciones y algunos ejercicios simples de orientación, se afecta positivamente el desempeño de sujetos que se exponen a la unidad en las variables preferencia manual y pédica.

Se demostró en lo relacionado a la preferencia manual y pédica que los progresos obtenidos se derivan de la mediación de la unidad didáctica; cuestión que no sucede en los grupos control 1 y 2, no sometidos a la aplicación de la unidad y en quienes, salvo injerencia de variables como maduración y desarrollo, mantuvieron muy similares resultados tanto en pre test como en pos test.

En las variables preferencia visual y auditiva los resultados muestran estabilidad en el grupo experimental y en los grupos control cuestión

que muestra en estas variables una lateralidad ya afirmada. En general, en todas las variables, como era de esperarse, en los grupos control, de pre test a pos test, todas las variables se mantuvieron aproximadamente en los mismos puntos porcentuales.

De la investigación realizada se evidenciaron características importantes del niño y la niña que asisten al nivel de preescolar, se relacionan con que tienen gran habilidad de aprender casi que inconscientemente, pasando poco a poco de tal aprendizaje, con la mediación de la enseñanza, al aprendizaje consciente (atento y participativo) y la vivencia de cada experiencia con alegría.

En la educación preescolar es vital acompañar a cada ser humano con el fin de brindarle la posibilidad de desarrollar al máximo su potencial, de contribuir a su formación integral, de promover su creatividad y la conquista de la autonomía en el concierto de la autonomía del otro y de los otros.

En este sentido, es importante garantizar ambientes adecuados para poder potencializar el auto-aprendizaje y el crecimiento. Esto es, para que el niño pueda socializarse adecuadamente con sus compañeros, sin necesidad de tener a un adulto vigilando y que pueda expresarse y crear sin limitaciones.

La educación en el nivel de preescolar, al tiempo, debe brindar espacios amplios, naturales, alegres a la vista de los niños y padres de familia, que tengan algo de simplicidad pero que a la vez motiven a la creatividad, inviten a la innovación e irradien la energía de ellos.

Igualmente, en el nivel de preescolar, la función del maestro es de gran interés para la formación del niño; los maestros son observadores y guías para el buen proceso de aprendizaje. Los niños tendrán la oportunidad de caminar junto al maestro, aprender de él y enseñarle, de manera que sea un aprendizaje recíproco.

**Con esta investigación se facilitan los procesos motrices desde la dominancia lateral manual y pédica de los estudiantes del grupo experimental.**

En similar medida, la motivación a despertar en los niños hacia la construcción y apropiación del conocimiento debe ser tal, que le permita interactuar, descubrir y disfrutar de las cosas maravillosas que se viven en esta etapa de la vida. En sí, que sea un aventurero y un ser humano feliz que valore cada instante de su vida.

## Bibliografía

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune Stratton.
- Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. San José: EUNED.
- Coll, C. y otros (1997). *El constructivismo en el aula*. 8a. ed. Barcelona: Grao.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Kinesis.
- Harris, A. (1967). *Manuel d'application des tests de latéralité*. París. Bigot.
- lafrancesco, G. (2003). *La educación integral en el preescolar, propuesta pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- lafrancesco, G. (2004). *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias*. Serie Escuela Transformadora. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Inde.
- Le Boulch, J. (1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá D.C
- Muñoz, A. (2003). *Educación psicomotriz*. Texto pedagógico. Armenia: Kinesis.
- Piaget, J. (1973). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1965). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Psique.
- Portela, H. (2006). *Los conceptos en la educación física: conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Armenia: Kinesis.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Taborda, J. y Nieto, L. (2011). *El desarrollo de la fuerza en el niño. Teoría y Práctica*. Armenia: Kinesis.
- Rigal, R. (1987). *Motricidad humana, fundamentos y aplicaciones pedagógicas*. Madrid: Pila Teleña.
- González, R.C. (2003). *El estudio de la Motricidad infantil*. Primera parte. Disponible en: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). [Consultado el 10 de marzo de 2011].
- Tamayo, O. y García, L. (2009). *Diseño y validación de unidades didácticas para la enseñanza de las matemáticas*. Doc. Inédito.

- Valhondo, A.M. (1994). *Psicología de la educación psicomotriz*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

## CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EL ÁREA DE LA SALUD

**Objetivo:** caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de programas de salud de la Universidad Católica de Manizales. **Metodología:** estudio descriptivo, con enfoque etnográfico reflexivo. **Hallazgos:** se evidencia la poca articulación entre la teoría y la práctica, dado que estas se sustentan aún en modelos tradicionales, que centran su interés en la transmisión de conocimientos y acumulación de aprendizajes. **Conclusión:** desde los discursos del maestro se reconoce la necesidad de un cambio y de una mayor motivación en la participación y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

**Palabras claves:** Prácticas pedagógicas, educación superior, modelo educativo, aprendizaje significativo, formación docente.

### Origen del artículo

Este artículo es producto de la investigación "Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la salud, de la Universidad Católica de Manizales", desarrollada entre julio de 2012 y agosto de 2013, como requisito para optar por el título de Magíster en Educación y Desarrollo del CINDE.

### Cómo citar este artículo

Loaiza Zuluaga, Y.; Duque, P. y Vallejo Arias, S. (2013). Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la salud. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 22-34.

## CHARACTERIZATION OF PEDAGOGIC PRACTICES OF HEALTHCARE COLLEGE PROFESSORS

**Objective:** To characterize the teachers' pedagogical practices of health programs at The Catholic University of Manizales. **Methodology:** this is a descriptive study with a reflective ethnographic approach. **Findings:** it makes evident a little articulation between theory and practice, since they are based on traditional models that focus their interest in the transfer of knowledge and the accumulation of learning. **Conclusion:** from the discourse of the teacher, it recognizes the need for a change and a greater motivation in the participation and building of knowledge by the students.

**Key words:** pedagogical practices, higher education, educational model, significant learning, teacher training.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013

Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

# Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la salud

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga<sup>1</sup>

Paula Andrea Duque<sup>2</sup>

Sandra Lorena Vallejo Arias<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular Universidad de Caldas. Profesor Investigador CINDE.

<sup>2</sup>Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Profesora Asistente, Universidad Católica de Manizales. paduque@ucm.edu.co

<sup>3</sup>Estudiante de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Profesora Instructora, Universidad Rafael Núñez. slvallejoa@gmail.com

## Introducción

La universidad del siglo XXI enfrenta desafíos, entre ellos reafirmarse como el espacio de excelencia de la educación superior, cuyo propósito es construir el futuro de la sociedad, con la intención de identificar, perfilar y construir colectivamente los procesos formativos, de tal forma que logren plantearse con carácter estratégico, para el desarrollo de las comunidades; estableciendo de esta manera el progreso y los avances para el desarrollo de la población. La educación superior tiene como pilar fundamental proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que preparen a los individuos para asumir responsablemente las tareas de la participación social, les permitan tener un aprendizaje *autotético* y brindar la flexibilidad apropiada para que el estudiante y futuro profesional se adapte a un mundo en permanente transformación.

En este marco, el docente, desde el deber ser, es orientador de los procesos pedagógicos, se consolida como una figura mediadora y formadora, es así que se debe reflexionar sobre la práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla, esta figura docente debe conformarse a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo, ámbitos desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico didáctico y ético, con el propósito de determinar la correlación entre el discurso que promueven las instituciones educativas y las acciones docentes realizadas dentro de las aulas (Basto-Torrado, 2011).

En este sentido, tales acciones se configuran como *prácticas pedagógicas*, las cuales son ejecutadas por el docente para permitir el proceso de formación integral en el estudiante; su objetivo es enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y aún, el relacionarse con la comunidad educativa.

Cabe mencionar que la función del docente universitario no es solo suministrar la clase y brindar información teórica, también debe desarrollar el acto mismo de dedicar conocimiento con toda la pedagogía que se requiere para la construcción de nuevos saberes, que resignifiquen la realidad del estudiante.

Según Ávalos (2002), la práctica pedagógica se concibe como: "el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica" (p. 109), en donde se aplica todas las acciones de organización de la clase, preparación de materiales extra-clase para poner a disposición de los estudiantes, implementación de recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula.

Al analizar esta postura se piensa la práctica pedagógica como el lugar donde se convocan los diferentes modelos educativos, con la intención de integrar el que hacer disciplinar, de tal forma que la práctica docente sea objetiva y reflexionada hacia la calidad de educación que se debe brindar al estudiante.

Las prácticas pedagógicas requieren tener en cuenta el saber ser y hacer disciplinar, requieren el

abordaje integral del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, para esto el docente debe adquirir competencias específicas relacionadas con la resolución de conflictos, liderazgo, trabajo en equipo, entre otras. Las prácticas pedagógicas también requieren de una preparación conceptual, procedimental y estratégica del docente, llevando al docente a reflexionar sobre la cotidianidad y la forma de intervenir los conceptos teóricos y la forma de ponerlos en escena.

Explorando la literatura se encuentran diferentes definiciones y tipos de modelos pedagógicos abordados por diferentes autores y diferentes posturas, a tener en cuenta en el tema de prácticas pedagógicas.

En la pedagogía del conocimiento se describe el modelo pedagógico como

Imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento, tales modelos se convierten en esquemas formales y abstractos, si no se les articula con la cultura específica de una sociedad, entre esos modelos están: *el modelo pedagógico tradicional*, el cual intenta normatizar el proceso educativo más que entenderlo (Flórez Ochoa, 1994, p. 160-162).

Flórez presenta *El Modelo conductista* (1994), el cual está basado en la fijación y control de los objetivos instruccionales para la adquisición de conocimientos y códigos impersonales basados en destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables. *El modelo de romanticismo pedagógico* sostiene que el contenido es importante para el desarrollo del estudiante, es lo que procede de su ser interior y, por consiguiente, el centro, el eje de la educación es ese interior del estudiante. *El modelo desarrollismo pedagógico* propone un maestro que crea un ambiente estimulante de experiencias que faciliten para el estudiante su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. *El modelo de la pedagogía socialista* propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo; tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar, no solo el desarrollo social, sino el pedagógico y la fundamentación práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.



La postura planteada por Flórez Ochoa muestra la importancia de implementar en las prácticas pedagógicas diferentes enfoques, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, a nivel social, cultural, académica impactando de forma positiva el proceso de formación del estudiante.

Desde otra perspectiva abordada y de gran relevancia para el presente estudio, está el enfoque de Not en *La pedagogía del conocimiento* (1983), el cual propone un modelo dialogante de relación maestro – estudiante, y define los métodos o prácticas desde 3 posturas:

- *Heteroestructuración*, es concebida como un modelo pedagógico tradicional, basado en la transmisión de contenidos por parte del docente, siendo el estudiante un receptor de información, en donde este es el que impone las reglas y las condiciones de las clases, hay una gran relación de poder, el conocimiento es disciplinar.
- *Auto-estructuración*, el estudiante se forma mediante sus propias acciones. Prima el sujeto por encima del conocimiento.
- *Inter-estructuración*, el sujeto está convocado a conocer con ayuda del objeto, es el más apropiado de los tres modelos planteados.

**El sistema de educación en el área de salud debe estar orientado en función de la comprensión del proceso de aprendizaje que disponga en los estudiantes.**

Este modelo propuesto por Louis Not, es pertinente y relevante para la investigación, dado que en las prácticas pedagógicas en el área de la salud, corresponde establecer la dinámica desde la explicación clara y progresiva del docente acerca de los conocimientos que se requieren para el quehacer profesional, enfocado en el estudiante la hetero-estructuración, así mismo, permitir en el estudiante la actuación libre de tal forma que le permita su transformación en términos de auto-estructuración y finalmente la interacción del estudiante con el docente mediante una relación dialogante de inter-estructuración, permitiendo así una práctica pedagógica que permita un proceso de formación objetiva en el estudiante.

De igual manera, es importante conceptualizar en este estudio, las prácticas pedagógicas, en las áreas de la salud, en donde el rol profesional, es el de intervenir, ya sea físicamente (mediante la cirugía), químicamente (mediante los medicamentos) y curar la parte enferma, es en este sentido como el modelo de educación en salud ha tomado de la medicina occidental y se ha acentuado en un enfoque reduccionista, instruccional y mecanicista desarrollando, evidenciándose en las disciplinas

correspondientes al área de la salud, hasta el punto que los profesionales de la salud les dificulta, ver la enfermedad como un desajuste del organismo entero, ni de curarlo como tal. Dados los modelos pedagógicos utilizados por los docentes, la enfermedad es reducida a mecanismos biológicos, estudiados bajo la óptica de la biología celular y molecular, evacuando completamente los aspectos psicológicos y sociales de la enfermedad. Aunque el conocimiento de los aspectos fisiológicos sea, por supuesto, útil, el enfoque reduccionista no suministra más que una visión de las cosas, lo cual dificulta la manera de ver el sujeto de forma integral a conocimientos fragmentados.

Lo anterior para expresar la forma en que se orienta el proceso educativo en el área de salud, el cual se caracteriza por ser normalizador e intervencionista centrado en la curación, el personal de salud adquiere gran cantidad de conceptos a partir de las experiencias del contexto y les da significados de acuerdo a sus condiciones y a sus vivencias particulares, es así como construye, *Discurso pedagógico* Bernstein (1998) que es adoptado de forma similar por los profesionales, en donde el docente adquiere relaciones de poder, frente a los estudiantes produciendo un "control simbólico" (Bernstein, 2000).

Es así que el sistema de educación en el área de salud, debe estar orientado en función de la comprensión del proceso de aprendizaje que disponga en los estudiantes conocimientos que conduzcan a una tendencia reflexiva frente a los procesos educativos.

El modelo actual de la educación superior se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados; es un estricto proceso de información o preparación de tipo técnico, cuyo principal objetivo es la producción de un profesional para cubrir la demanda de un mercado laboral; dejando de lado, que la educación es un proceso de formación, de acceso al pensamiento crítico y a la construcción de nuevos saberes.

Facilitar los procesos formativos no es una actividad mecánica, enseñar no es solo proporcionar información, requiere las competencias para, ayudar a aprender, y para ello quien ejerce la docencia debe tener un buen conocimiento de sus

**Dentro de los aspectos que los docentes prefieren enseñar a los estudiantes se resalta la apropiación del conocimiento científico, ya que es fundamental en la profesión.**

estudiantes: cuáles son sus conocimientos previos, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los fortalecen o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiesta frente al estudio concreto de cada tema, entre otros. La enseñanza – aprendizaje, no puede ser una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el estudiante y el docente.

Es importante resaltar la necesidad de develar las prácticas pedagógicas en los programas de salud de educación superior como factor trascendente de la realidad humana y el sentido que tienen frente al proceso de formación. En la actualidad es común identificar, que las facultades de salud conciben las prácticas de forma automatizada desde el hacer, desarticulando la teoría de la práctica en donde el estudiante se le dificulta la adopción del rol como cuidador de la salud.

Por lo mencionado anteriormente, parte la necesidad de indagar las concepciones frente a las prácticas pedagógicas, que tienen los docentes ya que surgen algunos interrogantes como: ¿Qué es para los docentes del área de la salud las Prácticas Pedagógicas? ¿Por qué priman modelos tradicionales en la manera de ver y de relacionarse con el estudiante? ¿Cómo conciben las prácticas pedagógicas los docentes?

EL objetivo central de la investigación es caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios en el área de la salud, de la universidad católica de Manizales, con el propósito de mejorar los procesos pedagógicos, tal como lo expone Cuevas (2001), la calidad en la educación comporta un proceso de transformación. Desde este punto de vista, y en busca de mejores procesos pedagógicos, este estudio podría sugerir estrategias para potenciar la práctica pedagógica desde la perspectiva del docente.

**Materiales y métodos**

El estudio se desarrolló siguiendo un diseño descriptivo, con enfoque etnográfico reflexivo, como apoyo fundamental en la búsqueda de rasgos, a partir de los cuales se pueda trascender desde lo aparente a lo más profundo, alrededor de las prácticas pedagógicas, implementadas por los docentes universitarios en el área de la salud, en los programas de enfermería y bacteriología de la Universidad Católica de Manizales, las cuales, se encuentran implícitas en el quehacer docente. La población estuvo conformada por 10 docentes de los dos programas los cuales tenían a cargo, el desarrollo de actividades de docencia en diferentes asignaturas del plan de estudios, la muestra se conformó, de acuerdo con la posibilidad de que los docentes pudieran responder a una entrevista semiestructurada y las prácticas pedagógicas logaran ser observadas en los escenarios educativos, en los diferentes ciclos de formación del pregrado como el básico, profesional y profesionalización, para dar sentido crítico a la información recolectada. La unidad de análisis utilizada fue la práctica pedagógica, en donde se tomaron como categorías preparación de clases, prácticas de aula, discursos de los maestros, evaluaciones de aprendizajes. El análisis de la información se llevó a cabo mediante la interpretación de la situación encontrada, donde se tuvo en cuenta la problemática identificada, la comprensión de la realidad observada y finalmente, el reconocimiento de las prácticas pedagógicas del docente. Se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas, sobre normas científicas, técnicas y administrativas en investigación, dado que es un estudio sin riesgo, considerando que su desarrollo no afectó las características biológicas, sicosociales y culturales de las personas que aportaron la información requerida.

**Resultados**

Se aplicaron entrevistas a docentes de los programas de Bacteriología y Enfermería, los entrevistados fueron docentes de las áreas básicas, profesional y profesionalización, cuyo pregrado era pertinente al objeto de estudio del programa y su formación correspondía específicamente a la asignatura orientada, posteriormente se realizaron observaciones, desde el aula, utilizando

como instrumento, fichas de observación, estos procedimientos se llevaron a cabo con previo consentimiento informado, cada participante lo hizo y estuvo de forma libre y voluntaria, para lo cual se explicó previamente, los objetivos del estudio y su relevancia.

La formación de los docentes relacionada con procesos educativos se enfocaba a diplomado en docencia Universitaria y en ambientes virtuales de aprendizaje los cuales son requisito dentro de la institución para el quehacer laboral. Solo un docente de los entrevistados es especialista en docencia Universitaria.

Descripción global de los hallazgos más relevantes encontrados, según las categorías objeto de indagación.

**Tabla 1.**  
Categoría "Preparación de clase"

|   |   |
|---|---|
| <p>Aspectos que el docente tiene en cuenta al preparar y prepararse para la clase</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de estudiantes y el sitio asignado, dado que si el grupo es numeroso, hay que utilizar un tipo de ayudas específicas para darse a entender y el sitio debe favorecer el uso de ayudas audiovisuales.</li> <li>• Tiempo para la clase, porque si el tiempo es reducido, no se puede profundizar en la clase y solo se da lo básico.</li> <li>• La temática, para lo cual se preparan estudiando en libros, para dar buenos contenidos, aunque por lo general nunca se alcanzan a dar todos los contenidos deseados.</li> </ul> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>El docente centra su enseñanza</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos fisiopatológicos de la enfermedad</li> <li>• El conocimiento científico de la asignatura</li> <li>• El énfasis de la profesión para dar coherencia a las temáticas abordadas.</li> <li>• El componente ético y la responsabilidad, en cuanto exista la oportunidad de abordar estos aspectos.</li> </ul>  |
| <p>El docente tiene en cuenta aspectos importantes al preparar sus clases con relación a los estudiantes</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El uso de imágenes, las cuales acerquen a los estudiantes a la comprensión de la temática abordada.</li> <li>• Elaboración de mapas conceptuales, para mejor apropiación cognitiva por parte de los estudiantes.</li> <li>• Utilización de la terminología propia de la disciplina.</li> <li>• La diversidad de estudiantes, relacionado con la edad, su sitio de origen para brindar un lenguaje acorde a sus diferencias.</li> </ul> |

**Análisis de lo encontrado en la categoría "Preparación de clase"**

Los docentes refieren aplicar desde su experiencia cotidiana varios elementos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, dentro de las cuales se encuentran el tener en cuenta la población, las características del grupo, el tiempo, las herramientas didácticas y metodológicas para la orientación de las clase, refieren que se preocupan por elaborar material y brindar contenidos que sean de fácil apropiación para el estudiante.

Con las entrevistas dadas por los docentes llama la atención que pocos mencionan la forma como se preparan para la orientación de las clases siendo este un factor principal en la función docente.

Dentro de los aspectos que los docentes prefieren enseñar a los estudiantes se resalta de manera importante que la apropiación del conocimiento científico es fundamental en la profesión sumado a la apropiación del rol como profesionales de la salud, estos 2 aspectos son resaltados de forma reiterativa por los docentes, pues el profesional de las áreas de la salud, debe desarrollar competencias específicas y propias de la profesión.

**Tabla 2.**  
Categoría "Prácticas de Aula"

|  |  |
|--|--|
| <p>Actividades de enseñanza privilegia el docente en el aula</p>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clase magistral donde se realiza exposición por parte del docente del tema específico.</li> <li>• Actividades independientes dirigidas, por medio de talleres y consultas bibliográficas en la Web 2.0</li> <li>• Asignación de lecturas previas para una mejor comprensión de la clase.</li> </ul> |
| <p>Los mejores escenarios de aprendizaje para los estudiantes según los docentes</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los escenarios de práctica formativa, donde se desarrollan activamente las competencias del saber específico.</li> <li>• El aula, donde hay intercambio de saberes.</li> </ul>  |

**Análisis de lo encontrado en la categoría "Prácticas de aula"**

En las prácticas de aula utilizadas por los docentes prima el componente de la clase magistral las cuales se encuentran acompañadas de diferentes estrategias didácticas como son los talleres, laboratorios, búsquedas bibliográficas. Es de resaltar las diversas estrategias en el aula utilizadas por los docentes con el fin de lograr una apropiación conceptual y un buen desarrollo de competencias para los estudiantes, teniendo en cuenta que el mayor alcance de competencias se adquiere en las prácticas y en los laboratorios refieren los docentes.

**Tabla 3.**  
Categoría "Evaluación de aprendizajes"

|   |   |
|---|---|
| <p>Cómo reconocer los aprendizajes de los estudiantes</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la práctica el estudiante evidencia sus habilidades y destrezas desde allí, es más fácil observar los aprendizajes porque se realiza intervención a problemáticas a través de la reflexión.</li> <li>• En las tutorías es fácil reconocer los aprendizajes, cuando los grupos son pequeños, de lo contrario es muy difícil evidenciar dichos aprendizajes.</li> <li>• Por lo general no se reconocen por los grupos tan numerosos.</li> </ul> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>Finalidad de la evaluación que realiza en los estudiantes</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar el desarrollo de competencias, la apropiación de conceptos.</li> <li>• Formar desde el ser en todos los aspectos morales éticos integradores.</li> <li>• Evaluar los conceptos que han adquirido en clase, poder saber si los estudiantes tienen las apropiaciones cognitivas.</li> </ul> |
| <p>Cómo participan los estudiantes en los procesos evaluativos</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay una parte del proceso evaluativo que es solamente unilateral que cuando el docente evalúa los conceptos teóricos.</li> <li>• La participación la realiza estudiante por medio de exámenes que se realizan escritos, la presentación de talleres, exposiciones de tema.</li> </ul>               |

**Análisis de lo encontrado en la categoría "Evaluación de los aprendizajes"**

En los procesos evaluativos se busca evaluar los contenidos desarrollados en clase, pocos docentes refieren que la finalidad de la evaluación debe ser integral en donde se puedan otros aspectos diferentes a los contenidos. Dentro del proceso evaluativo la participación del estudiante se centra en resolver las pruebas escritas.

**A pesar de intentar vincular diferentes estrategias didácticas, el proceso enseñanza se centra en la relación y dominio por parte del docente.**

**Tabla 4.**  
Categoría “Discursos de los maestros”

|   |  |
|---|--|
| <p>Aportes que el docente brinda al proceso de formación de los estudiantes</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Las vivencias que como persona y como profesional se han tenido, puesto que para los estudiantes pueden ser punto de apoyo en su proceso de formación.</li> <li>Conocimiento, valores, conceptos nuevos, crecimiento personal.</li> </ul>                       |
| <p>Manera como promueve el docente las relación con sus estudiantes</p>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante el respeto, la tolerancia y la comunicación directa.</li> <li>A través de las tutorías, actualmente con todas las herramientas pedagógicas que existen virtuales.</li> <li>Desde el respeto, la colaboración, trabajo en equipo y docencia.</li> </ul> |
| <p>Principios pedagógicos que orientan el desempeño docente</p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>El respeto, la equidad.</li> <li>La responsabilidad, lealtad, ética y comunicación.</li> <li>El respeto por el otro y la responsabilidad social con el estudiante.</li> </ul>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>Qué entiende el docente por prácticas pedagógicas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Herramientas didácticas de herramientas o metodologías o estrategias que el docente utiliza para poder apropiar llevar a cabo ese verdadero aprendizaje.</li> <li>Mediadores utilizados por los docentes para garantizar el aprendizaje en los estudiantes.</li> <li>Estructuras académicas que permiten a los estudiantes, traspolarizar la educación y no sentir que el docente es la persona que les debe dar todo el conocimiento.</li> </ul> |
|--|--|

**Análisis de lo encontrado en la categoría “Discurso de los maestros”**

El principal aporte que hacen los docentes al proceso formativo de los estudiantes es el conocimiento que han fortalecido con los años docentes y la experiencia que les ha dado trabajar en el ámbito hospitalario, promoviendo siempre espacios de respeto, diálogo y cordialidad.

Las prácticas pedagógicas son para los docentes todas las herramientas y estrategias que utilizan para la orientación de las clases, en donde los principales principios pedagógicos que promueven los docentes se fundamentan en el respeto, la equidad, la responsabilidad, lealtad, ética y comunicación.

Posterior a las entrevistas realizadas a los docentes se llevaron a cabo, fichas de observación durante las clases en los escenarios académicos, para contrastar la planificación, la estructuración metodológica de la clase, los procedimientos de

evaluación implementados y la interacción en la clase.

Con relación a las observaciones de las prácticas pedagógicas realizadas en el aula, se encontraron los siguientes hallazgos:

- En todos los casos se verifico prevalencia de un modelo pedagógico tradicional y conductista, sobre las prácticas docentes.
- Los docentes ingresan al aula y saludan a los estudiantes, de manera rápida y continúan, llamando a lista.
- Al iniciar el periodo académico todos los docentes socializan los proyectos de asignatura y los planes de estudio, para lo cual se firma un acta de legalización de dicha información.

#### *Estructura de la clase*

Las acciones pedagógicas de los docentes, estuvieron estructuradas por algunas de las siguientes actividades: exposición, taller y predominio de clase magistral por parte del docente, fue la modalidad utilizada por todos los docentes, no se evidenció continuidad de una clase a otra, en cada clase, el docente inicia con el tema correspondiente, en ocasiones indaga en los estudiantes verbalmente, sobre los conocimientos, que tienen frente a la temática a tratar, pero se evidencia que la mayoría empieza su clase con presentación en power point, de las observaciones realizadas solo 2 docentes socializan, talleres dejados como trabajo independiente en la clase anterior.

#### *Interacción en el aula*

La interacción se observó exclusivamente a preguntas y respuesta, donde fue evidente el respeto, no se presentaron divergencias no es observables, puesto que el horario asignado era exclusivamente para, desarrollo de la clase, y la respuesta a inquietudes y dudas generadas por los estudiantes.

Las relaciones entre alumno y docente se evidencian características autoritarias por parte del docente y de respeto mutuo. Llama la atención que hay estudiantes que muestran involucrasen

en la clase, mientras otros se observan dispersos, pero dado el número de estudiantes el docente no parece no percatarse de la situación.

#### *Procesos evaluativos*

Las evaluaciones, en el total de las observaciones se dan de manera escrita, por medio de la plataforma Moodle, y a través de exámenes y quices, donde se evidencia transmisión de conocimiento, otra forma de evaluar se relacionaba con la socialización de talleres individuales, grupales y exposiciones asignadas por el docente, donde se le pide al estudiante que ponga en escena, sus argumentaciones, demostrando así la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

#### *Cierre de la clase*

Se da con finalización del tema y se deja un espacio abierto para preguntas, en una observación se evidenció, un ejercicio lúdico al final, como evaluación del tema abordado.

#### **Conclusiones**

Las prácticas pedagógicas se conciben desde los maestros como las acciones para, centrar sus esfuerzos en impartir conocimientos teóricos, que den cuenta de la construcción de aprendizajes en los estudiantes.

Los docentes tienen la intención de brindar practicas pedagógicas basadas en la diferencia, entendiendo los procesos cognitivos desde el otro, pero en el campo real se hace difícil llevarlo a cabo, dado el número de estudiantes, las cargas académicas, y los tiempos tan reducidos para brindar una educación objetiva que redunde en procesos de formación acordes al contexto.

El modelo educativo impartido por los docentes se encuentra implícito dentro de una lógica tradicional, conductista basado en fijación de conocimientos y acumulación de aprendizajes, en el cual el docente se dedica a transmitir información. Los docentes, afirman que los conocimientos teóricos son primordiales, en las prácticas pedagógicas, por lo cual, se preparaban muy bien, adquiriendo conocimiento científico, para realizar

una clase y abordar los contenidos temáticos de las asignaturas, es así que al observar las exposiciones de los docentes, estaban dentro de parámetros muy buenos, pues consistían en presentar un tema y si alcanzaba el tiempo se continuaba con otro, donde el estudiante, desempeña un rol de pasivo de escucha. La poca interacción entre docentes y estudiantes llevan de manera limitada a fomentar el pensamiento crítico y reflexivo por parte de los estudiantes.

Unido a esto están relacionados los procesos evaluativos encontrados, en donde se emplean técnicas con propósitos diagnósticos, la evaluación es sumaria como condición cuantitativa de rendimiento y se lleva a cabo a través de exámenes, desconociéndose el valor de la evaluación integral, del proceso de la enseñanza.

Con relación a la didáctica de las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes, las estrategias que prevalecen se centran en el docente, según su propia opinión, independiente de la asignatura, la interacción es unidireccional, docente-estudiante. A pesar de intentar vincular diferentes estrategias didácticas, el proceso enseñanza se centra en la relación y dominio por parte del docente.

## Discusión

Es muy importante la postura de los docentes frente al concepto de prácticas pedagógicas, pero en el proceso educativo se queda corta, porque es necesario la suma integral, de los abordajes conceptuales, desde el conocer, los prácticos desde el saber hacer, el reconocimiento del otro, porque como personas vivimos en sociedad y para lograr vivir adecuadamente en la sociedad, debemos reconocernos, pasando por el reconocimiento individual y se hace necesario además convivir con el otro.

Pese a los esfuerzos realizados en las diferentes instituciones de educación superior se sigue evidenciando el modelo conductista, que visto en otras palabras es considerado como: "un modelo transmisionista, conductista, bajo la mirada del moldeamiento de la conducta productiva de los individuos" Flórez Ochoa (2009), donde es importante, entregar conocimientos, para ser

apropiados por los estudiantes, sin tener en cuenta, los procesos de dialogo que deben existir, para construcciones objetivas en la formación del ser, de tal forma que los conocimientos generen aprendizajes significativos; en la práctica pedagógica universitaria,

"La interacción es el medio para la construcción de conocimiento y desempeña un papel central" (Gómez, 2005, p. 166). Es claro que en todas las clases hay interacciones, pero la expectativa es que se realice objetivamente y de manera permanente. Esta se puede ver de tres formas según, Gómez, L. (2005), preguntas y respuestas, en que el estudiante o profesor plantee de manera abierta, cerrada, simple o compleja y el otro responda de forma verbal, otra forma de interactuar es el dialogo, "definido como intercambio de información libre entre el docente y el estudiante, por un tiempo superior a 30 segundos, y en más de una ocasión, al menos de uno de ellos en un episodio de clase" (Brown y Youngman, 1984, p. 98), y construcción conjunta de conocimiento en que ambos contribuyen de manera parcial, a la formulación de una respuesta o un planteamiento, donde usualmente el estudiante aporta datos y el docente la estructura (Luis, 2005).

Autores como Habermas, han añadido el potencial de la actividad comunicadora en la dimensión de práctica pedagógica, confiriendo a la comunicación una función de cambio en la praxis que viene a incidir en la síntesis dialéctica entre la dimensión teórica y los aprendizajes significativos Habermas, (1991, 2002). En definitiva, se trata de un aprendizaje dialógico que fluya en distintas direcciones docente- estudiante –docente.

Otro aspecto importante para discutir se encuentra centrado a que el aprendizaje en las áreas de la salud, el responsable del aprendizaje se ha limitado exclusivamente al adiestramiento de técnicas o la evaluación de las mismas (Castillo et al., 2007). Paulo Freire, citado por Medina (2002), refiere que "Enseñar no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, si no crear las posibilidades para su producción o construcción", En este orden de ideas la figura del docente debe de ir más allá, su papel debe ser preponderante en el desarrollo del proceso de formación del estudiante, potenciando la capacidad crítica y el desarrollo de la reflexión ante un determinado

fenómeno de salud-enfermedad, evidenciándose un modelo heteroestructurante, donde el docente, aparece como protagonista y establece los medios, y el estudiante solo es receptor de contenidos (Not, 1983).

Se distingue en el estudio, algunos contrasentidos entre las respuestas, las acciones y los sentires de los docentes, ya que en algunas posturas, los docentes, expresan las prácticas pedagógicas como, los procesos de formación, configurándolos como aspectos morales y éticos integradores, pero en efecto las acciones reflejan una práctica de saberes que no profundizan, en los procesos de formación.

Para representar esta discontinuidad se consideraron investigaciones previas, sobre la relación entre actuar y pensar en docentes: Molceperes (2004), refiere la incidencia que se presenta entre, la falta de congruencia entre el comportamiento del docente en el aula y su pensamiento sobre la enseñanza. La divergencia de miradas sobre la profesión docente exige que algunos docentes deban realizar una síntesis particular y singular de las voces imperantes en su contexto de trabajo. Tillema y Hayon (2005, citados por De Vicenzi, 2007) explican la discontinuidad entre las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y sus prácticas a través de los dilemas que enfrentan los docentes universitarios. Los dilemas son preocupaciones pedagógicas asociadas a la situación de enseñanza, en busca de una solución que permita controlar la inconsistencia entre las creencias y las prácticas pedagógicas como tal.

De esta manera, se observa cómo la formación docente se ha examinado a través de la caracterización de las prácticas pedagógicas, las cuales son complejas, el docente como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y fortalecerla y así permitir la construcción de procesos de aprendizaje, dado que el ejercicio profesional desde la enseñanza está orientado a construir saberes en los diversos espacios, donde convergen símbolos y significados en torno a la educación.

## Bibliografía

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.
- Basto-Torrado, S.P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 3(6); 393-412.
- Bernstein, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Brown, G. y Youngman, M. (1984). Tipología de los estilos de lectura. *Revista de Educación en Psicología*, 54.
- Castillo, S. y Vessoni, RD. (2007). La relación tutor -estudiante en las prácticas clínicas y su influencia en el proceso formativo del estudiante de Enfermería. *Educare*, 21(38). Disponible en: [http://preview.enfermeria21.com/educare/secciones/ensenyando/detalle\\_index.php?Mg%3D%3D&MTM1&MjU%3D&MjE3OQ%3D%3D](http://preview.enfermeria21.com/educare/secciones/ensenyando/detalle_index.php?Mg%3D%3D&MTM1&MjU%3D&MjE3OQ%3D%3D)
- Cuevas, J. (2001). "Calidad de la educación universitaria". Ponencia presentada en el Tercer Seminario de Sistemas de información para la toma de decisiones en la gestión universitaria de calidad. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- De Vicenzi, A (2007). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Rev. Pedagogía universitaria*, 12(2). Buenos Aires, Argentina.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de educación Laurus*. Caracas, Venezuela.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes*, (1), 14-27. Bogotá: UPN.
- Fayad, J. (2002). De la práctica docente a la práctica pedagógica. *Revista Ciencias Humanas*, (9), 131-141. Pereira: UTP.
- Herbart, J. (1990). Teoría y práctica en la pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(4), 59-62. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill interamericana S. A.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Colombia: McGraw-Hill interamericana.
- Gantiva, J. (1986). Los fines de la educación y de la práctica pedagógica. *Revista Educación y Cultura*, (10), 6-20. Bogotá: FECODE.
- Gómez, L. (2005). Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 165-189. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/199231509?accountid=36216>
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Espacio Europeo en Educación Superior. Situación Actual. Marco Legislativo. *Enfermería Global*, (8), 1-11.
- Loaiza, Y. (2009). *Evaluación del desempeño de los académicos en IES del CRES Centro Occidente*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Loaiza, Y. (2012). *Evaluación de los aprendizajes*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Medina, J.L. y Castillo, S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2), 303-311.
- Maroa, C. y Echeverría, M. (2001). La práctica pedagógica, una tarea perfectible. *Alternativas*, 6(24), 263-274.
- Martínez Boom, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13. Bogotá: UPN.
- Molceperes, J.C. (2004). *Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación*. Valencia: OIT.
- Not, L. (1983). *Pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, (24), 19-25. Bogotá: UPN.
- Saenz Lozada, M.L.; Cárdenas Muñoz, M.L. y Rojas Soto, E.H. (2010). Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud. *Revista Salud Pública*, 12(3), 425-433.
- Tamara, G. et al. (2012). *Conocer para incidir las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1). Manizales: Universidad de Caldas.
- Valencia, W. (2008). *La práctica pedagógica. Un espacio de reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia - Instituto Universitario de Educación Física.



## MIGRACIONES PEDAGÓGICAS EN CLAVE DE PENSAMIENTO CREATIVO. METAMORFOSIS DE LA ESCUELA

**Objetivo:** develar las conexiones, movilidades, rupturas, emergencias que se vislumbran entre el pensamiento creativo y el quehacer docente. **Metodología:** pensamiento complejo desde Morín y propone al trayecto hologramático como un método de búsqueda. **Hallazgos:** múltiples relaciones entre el pensamiento creativo, el pensamiento crítico, el aprendizaje basado en problemas y la teoría constructivista en la construcción de la didáctica del pensamiento creativo. **Conclusiones:** el despliegue del pensamiento creativo en la escuela convoca migraciones pedagógicas y didácticas que rompen con la linealidad del proceso educativo; el docente en territorios de creatividad es quien posibilita nuevas formas de organización del conocimiento y del pensamiento hacia la reconfiguración de una realidad escolar.

**Palabras clave:** creatividad, pedagogía, método de enseñanza, desarrollo de las habilidades, ambiente educacional.

### Origen del artículo

Estudio realizado en la ciudad de Manizales en las instituciones educativas Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora, Nuestra Señora del Rosario, Instituto Universitario, Institución Educativa Juan Pablo II, Instituto Integrado La Sultana y Colegio Cultural Andino.

### Cómo citar este artículo

Agudelo Marín, A.; Amador Sánchez, L.; Castaño Cardona, P. y Valencia Russi, M. (2013). Migraciones pedagógicas en clave de pensamiento creativo. Metamorfosis de la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 36-51.

## PEDAGOGIC MIGRATIONS THROUGH CREATIVE THINKING. METAMORPHOSIS OF SCHOOL

**Objective:** to reveal the connections, transformations, interruptions and emergencies between creative thinking and the function of the teacher. **Methodology:** complex thinking from Morin and proposes the hologramatic route as a research method. **Findings:** multiple relations among creative thinking, critical thinking, problem-based learning and the constructivist learning theory in the didactic consolidation of creative thinking. **Conclusions:** the diffusion of creative thinking at school summons didactic and pedagogical mobilizations that break the mold of a traditional educational process, as a result of this, a teacher in a field of creativity makes possible new forms of organization for knowledge and thinking towards the transformation of a school reality.

**Key word:** creativity, pedagogy, teaching methods, skills development, educational environment.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013

Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

# Migraciones pedagógicas en clave de pensamiento creativo. Metamorfosis de la escuela

Alejandra Agudelo Marín<sup>1</sup>

Luz Elena Amador Sánchez<sup>2</sup>

Patricia Castaño Cardona<sup>3</sup>

María Eugenia Valencia Russi<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Magistra en Educación. Docente Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación. [aagudelo@ucm.edu.co](mailto:aagudelo@ucm.edu.co)

<sup>2</sup>Docente de Lengua Extranjera. [elenitaamador@hotmail.com](mailto:elenitaamador@hotmail.com)

<sup>3</sup>Magistra en Educación. Docente Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora. [pattycc@hotmail.com](mailto:pattycc@hotmail.com)

<sup>4</sup>Magistra en Educación. Docente Colegio Nuestra Señora del Rosario. [eugeniarussi@hotmail.com](mailto:eugeniarussi@hotmail.com)

## Introducción

Emerge una posibilidad en territorios escolares<sup>1</sup>, para dar paso a una asignatura pendiente en los diseños curriculares: “El pensamiento creativo” como una forma de pensar desde posturas parametrales indefinidas, con la mira puesta en una realidad que exige reconfiguraciones en la didáctica del docente, donde el estudiante sienta que transita en terrenos sólidos con nuevos conceptos como problema, trayectos, emergencias, postura crítica, complejidad, pensamiento abierto, ecopedagogía, planetarización, mundialización.

<sup>1</sup>Territorios escolares como escenarios de práctica pedagógica, fuentes de información y conocimiento en donde se llevó a cabo el proyecto de investigación. Estudio realizado en la ciudad de Manizales en las instituciones educativas Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora, Nuestra Señora del Rosario, Instituto Universitario, Institución Educativa Juan Pablo II, Instituto Integrado La Sultana y Colegio Cultural Andino.

El estudio ha sido enfocado hacia cuatro intereses gnoseológicos en busca de un horizonte de sentido.

**Interés cognitivo**, implicarse en las nuevas formas del ofrecer-se en trayectos de conocimiento para poblar los campos de la pedagogía y la didáctica sugiere establecer conexiones entre el quehacer docente actual y la posibilidad creadora que habita el aula contemporánea. Determinar el rol del docente y su formación profesional como elementos fundantes en el quehacer docente para su interacción con el medio.

**Interés ético**, ser agente propositivo de cambio en escenarios de educación para estar a la vanguardia de las nuevas miradas que ofrece la posibilidad de crecimiento con el otro en condición de humanidad, movilizar el pensamiento del ser hacia una conciencia plena de desarrollo de su dimensión axiológica y el valor de la otredad. Observar-se, el docente o desde su ecología como agente que posibilita el habitar poético en el aula.

**Interés transformador**, concebir el pensamiento creativo como fuente de transformación en el quehacer docente desde una visión crítico-reflexiva a partir de asuntos biológicos, psicológicos y pedagógicos.

**Interés liberador**, construir tejidos que trascienden el pensamiento creativo hacia el hallazgo de nuevos entramados y desde esta perspectiva impregnar en el acto educativo mediaciones pedagógicas y didácticas que propicien desarrollos en trayectos de modernidad. Convocar las nuevas emergencias discursivas en el aula para que a modo de *poiesis* genere posibilidades de ser para intervenir en los planos de realidad educativa en la construcción de conocimiento y migrar a nuevos territorios como posibilidades de reconfiguración del docente en función del pensamiento creativo.

Los intereses buscan dar respuesta a una sociedad contemporánea que desde una perspectiva de cambio, demanda de sus ciudadanos habilidades como la creatividad, innovación, capacidad de análisis, resolución de problemas, imaginación y competitividad. La escuela intenta responder a nuevas exigencias, introduciendo reformas en su interior, orientadas a favorecer la formación de estudiantes con estas habilidades. Sin embargo,

el sistema educativo parece estar paralizado en cuanto a la praxis del docente que continúa siendo lineal, plana, estática y descontextualizada de la realidad de los educandos.

El modernismo, la globalidad, la productividad y la competitividad reclaman que el ámbito educativo ofrezca otras formas de enseñar a aprehender a través de diversas habilidades de pensamiento, el uso de metodologías activas y participativas para desarrollar procesos que aseguren imaginación, innovación y contextualización en los educandos frente al saber, saber hacer y saber ser. Las instituciones y el docente como generador de ambientes de aprendizaje pretenden buscar una solución efectiva ante la situación de "parálisis" del sistema, en este sentido, emerge una apuesta por el pensamiento creativo como una habilidad propia del ser humano donde se despliegue toda la capacidad creadora para la resolución de problemas en la búsqueda incesante por el conocimiento, el aprendizaje y la reflexión frente al papel de la creatividad en el quehacer del docente.

Para abordar el pensamiento creativo se requiere ir más allá de los propios conocimientos; se hace necesario establecer conexiones, movilizar ideas a través de la multiplicidad y diversidad de fenómenos, teorías y lenguajes para entender que no existe un solo camino para llegar a él, se requiere de una mirada crítica, abierta y compleja del contexto en el cual cada ser humano interactúa. Desde esta perspectiva, la pluralidad, la diversidad y la apertura permiten ampliar el horizonte de realidad donde los conocimientos, pensamientos y teorías se validan a partir de la ruptura de los modelos mentales del docente y el estudiante.

Educación en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación (Betancourt, 2009).

Por tanto, educar en la creatividad implica movilidad hacia el cambio, propiciar a través de una atmósfera de libertad y humanismo la manifestación creativa en los estudiantes, en el sentido de ser capaces de enfrentar lo nuevo, dar respuesta a los problemas en forma original y



disfrutar de los cambios y transformaciones que suscita la sociedad actual.

Reconocer el pensamiento creativo en diversos contextos permite evocar algunas tesis doctorales para ahondar en un estado del arte relacionado con el interés investigativo que se convoca. Sequera Guerra (2007) en su estudio *Creatividad y desarrollo profesional docente en matemáticas para la educación primaria*, plantea como propósito central la construcción de un instrumento para reconocer la creatividad en la formación docente en el área de Matemáticas y destacar sus rasgos en una situación concreta como proceso y como producto. Así mismo, se reconoce la influencia de dos componentes del desarrollo profesional docente (conocimiento matemático y conocimiento didáctico) en relación con los criterios básicos de creatividad (originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración).

Otra investigación denominada "Mejora de la creatividad en el aula de primaria" de Navarro Lozano (2008), gira alrededor de algunos aspectos fundamentales: motivación, imaginación, pensamiento divergente y el programa de mejora de la creatividad de Renzulli y cols., la cual concluye con una reflexión y decálogo sobre las oportunidades o riesgos de trabajar creativamente en la escuela buscando un espacio educativo que

**Para abordar el pensamiento creativo se requiere ir más allá de los propios conocimientos.**

haga posible el "fluir" de Csikszentmihalyi<sup>2</sup> y no disminuya la imaginación propia con la que el niño viene a este mundo.

Al mismo tiempo, Cabrera Cuevas (2001) plantea un ejercicio investigativo conexas al objeto de estudio planteado anteriormente, *Desde la creatividad, conciencia y complejidad: una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación*. Este estudio estuvo orientado hacia la formación en esta área a través del conocimiento de sus enfoques y fundamentos epistemológicos desde una visión de "conciencia compleja-evolutiva denominado Modelo de tendencias en creatividad, CCC (creatividad-conciencia-complejidad)" (Cabrera, 2004).

En este sentido, la relación entre docente y pensamiento creativo emerge como un nuevo paradigma social, como una semilla que está a punto de germinar, y cuya base de desarrollo es la escuela desde un compromiso de los docentes con

<sup>2</sup>El concepto de *fluir* ha sido planteado por el psicólogo croata Mihaly Csikszentmihalyi, como un estado en el que se disfruta donde los pensamientos y acciones suceden con gran facilidad, allí la persona hace uso de sus destrezas y habilidades para el desarrollo del proceso creativo.

los procesos de calidad y de la sociedad en general frente a los cambios que exige la realidad actual. Pensar la escuela de manera creativa sugiere incorporar en su interior modelos innovadores y emergentes de enseñanza que favorezcan la capacidad de problematizar el conocimiento, el pensamiento reflexivo, creativo, flexible y una actitud crítica hacia problemáticas reales que oriente acciones de cambio en un universo de complejidades.

Para ilustrar lo anterior, y con el fin de indagar en torno a la problemática planteada, se esboza la pregunta ¿Qué conexiones, movilidades, rupturas, emergencias se vislumbran entre el pensamiento creativo y el quehacer docente actual? Reconocer dichas relaciones permite identificar, analizar y establecer las posturas de docentes en cuanto al desarrollo del pensamiento creativo en el aula de clase.

### Reflexión teórica

Reconocer el horizonte de sentido que se construye desde cuatro intereses gnoseológicos, descubre el quehacer del docente desde múltiples miradas: la pedagogía, la humanidad, la ética, el pensamiento creativo y la didáctica. Cada categoría sustenta la aventura por la metamorfosis de la escuela, en ella se vislumbran conexiones, movilidades, rupturas y emergencias.

En la escuela se reconoce al docente como un ser vivo, con características físicas, biológicas y psicológicas singulares. De este modo, en la formación del ser docente es vital reconocer su historicidad lo cual implica transitar tras las huellas de la pedagogía y la evolución de los paradigmas, enfoques y tendencias educativas que han demarcado el devenir histórico, social y cultural de la escuela; es develar el paso de un modelo tradicional enfocado en la enseñanza hacia otras perspectivas, nuevos caminos y miradas diversas que buscan trascender una visión y acción de la escuela que prevalece. Recorrer la pedagogía del Siglo XXI es descubrir y redescubrir un territorio que psicólogos, sociólogos, pedagogos y filósofos han nutrido con sus aportes para responder desde sus pensamientos e ideologías a una problemática escolar que le apuesta a soluciones.

**En la escuela se reconoce al docente como un ser vivo, con características físicas, biológicas y psicológicas singulares.**

Dentro de este contexto, se plantean retos que conllevan a tomar conciencia del acompañamiento en el proceso de formación de los jóvenes de hoy al generar espacios que orienten acciones hacia la libertad, la verdad, la responsabilidad, donde el desarrollo de actitudes y comportamientos fortalezca la identidad y el sentido de pertenencia en contexto de realidad. El amor por la educación debe transcribirse en el docente desde la conciencia para la formación del ser humano con sus sentimientos, temores, dudas, sueños, desilusiones, valores, antivalores y derribar las barreras entre ellos. Es así como la labor docente requiere una actitud receptiva y de apertura ante la diversidad de conflictos que enfrentan los estudiantes en la actualidad.

Estas formas de pensamiento apuntan a reconocer el pensamiento creativo a partir de un abordaje desde su naturaleza misma, su biología y ecología para posteriormente hallar circuitos relacionales y acceder a territorios donde se vislumbre la científicidad del acto creativo y su proyección en el campo de la psicología y la pedagogía; aspectos que en conjunto hemos denominado "Bio/psico/pedagogía de la Creatividad".

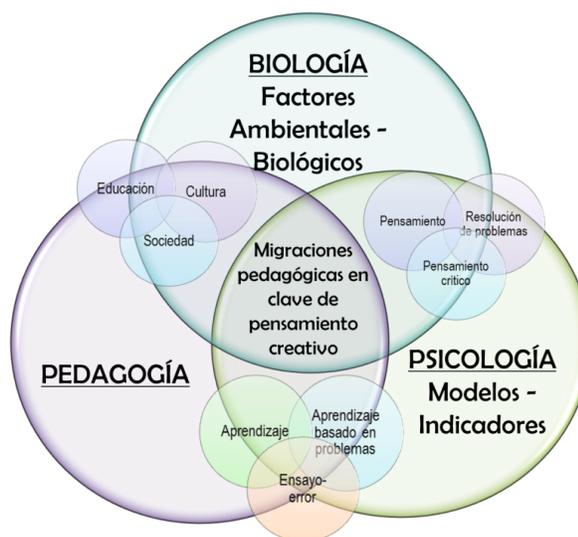


Figura 1. Bio/psico/pedagogía de la Creatividad. (Elaboración propia)

La sociedad, la escuela y la cultura hacen parte de los factores ambientales que rigen la naturaleza del pensamiento humano, la creatividad como uno de sus componentes es susceptible de ser enseñada y aprendida en el camino de formación de la persona a través de la combinación de elementos que han estado en contacto entre sí en las experiencias y vivencias personales. En este sentido, es vital reconocer que en el acto educativo a partir de la perspectiva biológica

menudo reeducativa. En efecto, muchas veces la familia y la escuela se dedican a aculturar o inculcar a los niños de tal forma que los meten dentro de los moldes (ideologías, convencionalismos, estereotipos, rituales) que inhiben su pensamiento y matan su creatividad (Rodríguez, 1997, p.13).

En la esfera psicológica intervienen diversos modelos sobre los cuales el pensamiento creativo se fundamenta. Cerda (2000) plantea un recorrido histórico basado en los estudios de E. Landau sobre el cual se justifica la siguiente figura.

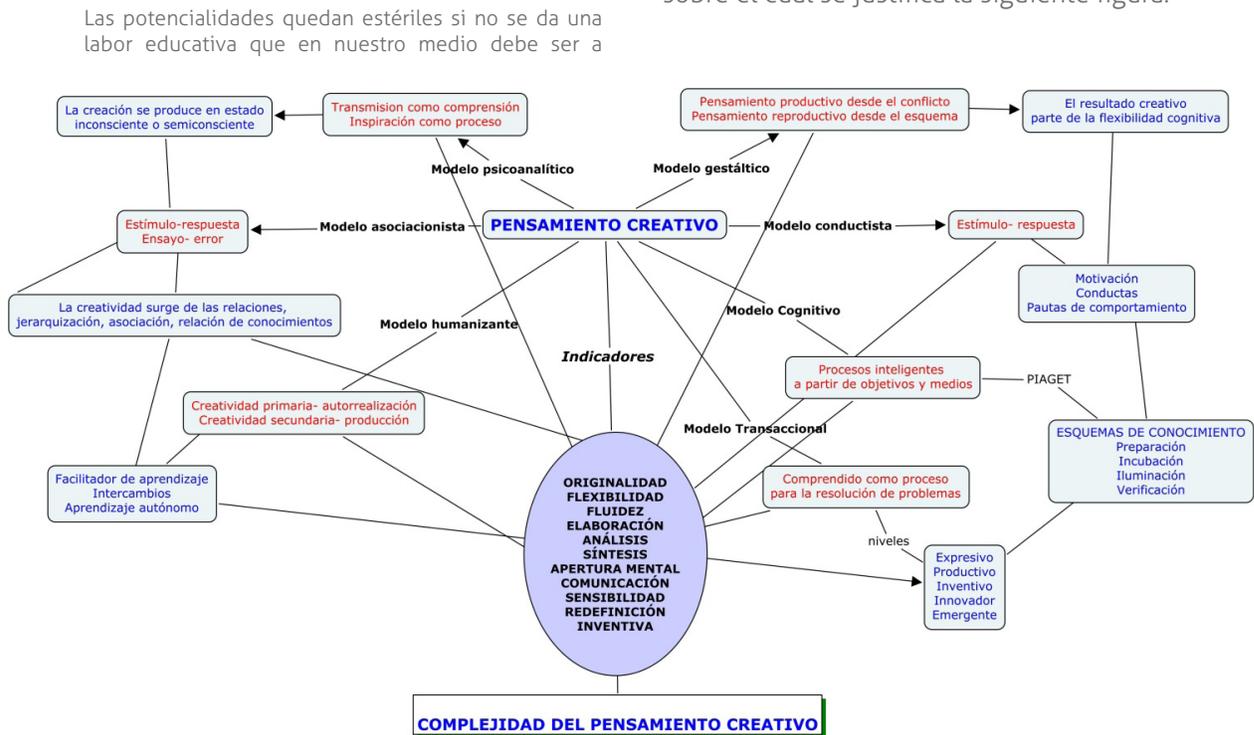


Figura 2. Complejidad del pensamiento creativo.

Fuente. Adaptado de Cerda, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

A partir de los modelos descritos en el gráfico, emergen los indicadores del pensamiento creativo propuestos por De la Torre (1997), Guilford (1994), Rodríguez (1997), Torrance (1969): originalidad, flexibilidad, fluidez, elaboración, análisis, síntesis, apertura mental, comunicación, sensibilidad, redefinición, inventiva. Es así como la enseñanza de la creatividad permea métodos y técnicas que estimulan el pensamiento creativo a nivel individual y grupal. Johnson (2003) sugiere el uso de estrategias que orienten al docente y al estudiante en el trabajo y propone un enfoque que integra diseño, secuencia de contenidos, procesos

para el desarrollo de conductas y actitudes basados en los principios de la creatividad con el fin de alcanzar por parte del estudiante logros desde la generalidad, complejidad y abstracción en sus producciones.

De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje propicia al educando un ambiente para la iniciativa, originalidad e imaginación. Es decir, el educando empieza a construir su propio camino creativo porque desarrolla la capacidad de producir ideas, asociar, llegar a conclusiones sólidas a partir de un pensamiento crítico. La

afirmación anterior se complementa con actitudes creativas como la predisposición hacia lo original, el juicio de valor sobre hechos o acontecimientos y el ejercicio del discernimiento, la crítica y su uso práctico para transformar la realidad.

De la Torre (1997) expresa que la creatividad comienza a ser mayor en las sociedades del futuro, la cual ha impulsado el desarrollo tecnológico y la era de competencia a escala global, por esta razón es necesario innovar para sobrevivir al complejo devenir de la humanidad y, con el mismo fin, los seres humanos se deben adaptar a los cambios que el mundo contemporáneo exige. La escuela del presente busca la inscripción del pensamiento creativo en sus aulas para facilitar la manera en la que puede integrarse el placer por aprender de los contenidos curriculares.

Si el siglo XIX fue el siglo de industrialización y el siglo XX el siglo de los avances científicos y de la sociedad del conocimiento, el siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad, no por conveniencia de unos cuantos, sino por exigencia de encontrar ideas y soluciones nuevas a los muchos problemas que se plantean en una sociedad de cambios acelerados, adversidades y violencia social (De la Torre, 2006, 192).

A partir de esta representación, el pensamiento creativo se proyecta como un instrumento de cambio de la realidad docente, marcada por prácticas tradicionalistas, hacia una mirada analítica en torno a problemáticas sociales latentes y las rupturas que emanan de la praxis en el aula. Se hace evidente un aparente estado de reposo en contraposición con un estado interior que refleja movi­lidades, es necesario que el pensamiento creativo no sea solamente una cuestión teórica sino un habitar de nuevas posibilidades en la escuela.

Castañeda y Parodi (1992), proponen construir la *Pedagogía de la creatividad*, la cual se fundamenta en la idea de que

[...] solo mediante actos creativos por parte de los maestros, es posible ir integrando la teoría y la práctica educativa, e ir introduciendo modificaciones encaminadas a hacer de la educación, un proceso útil para la vida presente y futura de los estudiantes [...] Esto ha planteado a los educadores la necesidad de generar una pedagogía que logre desarrollar una actitud y una actividad investigativa en la que se flexibilice el pensamiento y se propicie la creatividad (p. 36).

Esta caracterización de algunos autores acerca del asunto de la creatividad orienta diversas visiones y aproximaciones que exigen nuevas miradas y conexiones en territorios de complejidad. Así mismo, el pensamiento creativo ha de desbordar los límites de la escuela contemporánea para atravesar sus fronteras desde andaduras inéditas y lograr acceder a un universo de posibilidades de cambio del contexto social actual.

### Materiales y métodos

El trayecto de investigación se constituye como un compromiso, un desafío, una interpretación, una reorganización del conocimiento para desentrañar la pregunta que convoca a la apertura, a la reflexión y a la complejidad en escenarios escolares.

El método de investigación propuesto por la Maestría en Educación se consolida en el trayecto hologramático donde se transita por cinco territorios de complejización: "tópicos de indagación y teorización, problematización crucial, fundamentación epistemológica compleja, dialogicidad compleja y organización creadora del conocimiento" (Amador et al., 2004, p. 39).

En cuanto a los tópicos de indagación y teorización, el interés del grupo de investigación observa a la escuela y al docente como factores de cambio en la sociedad y encuentra en el pensamiento creativo una posibilidad para generar transformaciones en el aula de clase. Tales tópicos "Implican la fundación de una ruta ampliada y extendida en relaciones que surgen de las exploraciones en torno a intereses iniciales de investigación" (Amador, et al, 2004, p. 40).

En palabras de García (2004), la problematización crucial es "como un faro de luz, orienta de forma permanente las rutas y el trayecto emprendido" (Amador, et al., 2004, p. 41). La pregunta inicial ¿Qué conexiones, movi­lidades, rupturas, emergencias se vislumbran entre el pensamiento creativo y el quehacer docente actual/contemporáneo?, se complementó con preguntas como ¿Cómo el

**El despliegue del pensamiento creativo en la escuela convocó migraciones pedagógicas y didácticas.**

docente puede tejer planteamientos pedagógicos y didácticos que contribuyan a la formación del sujeto educable? ¿Cuál es el papel del docente como sujeto histórico-político en la misión de

transmutar los procesos de formación en la escuela? ¿Cuál es la reconfiguración del docente como agente externo/interno del aprendizaje en el concierto docente?

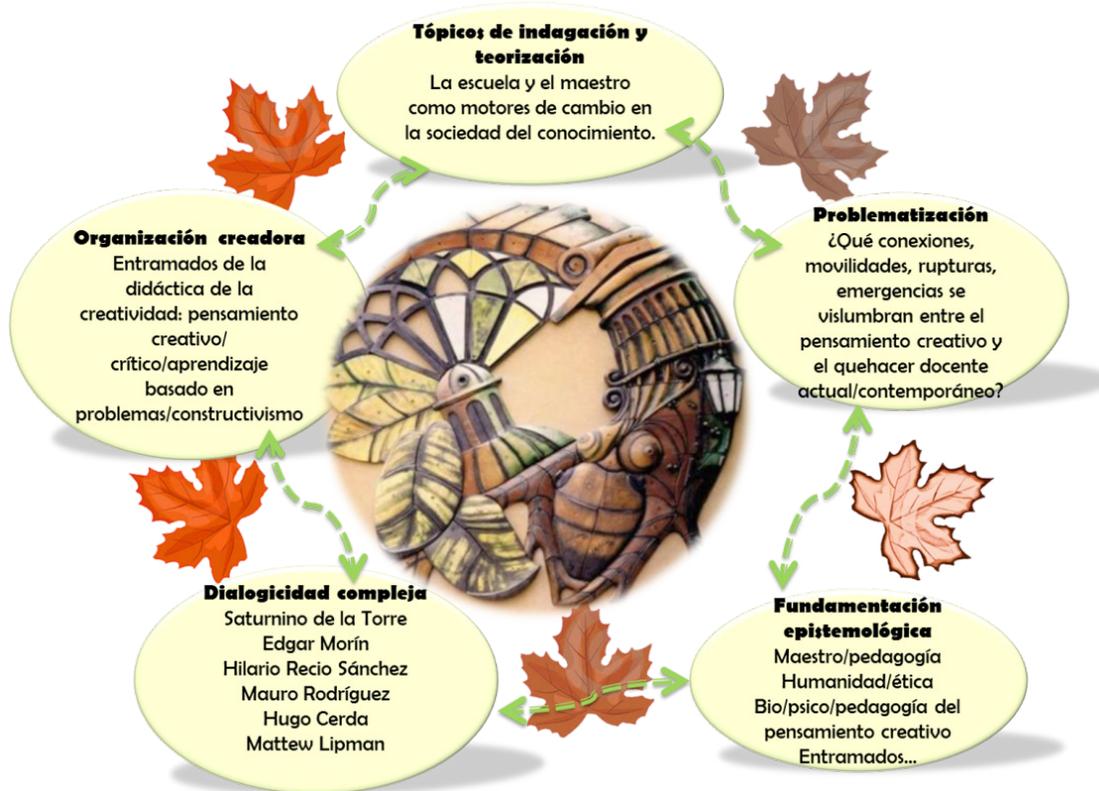


Figura 3. Trayecto hologramático<sup>1</sup>. (Elaboración propia).

En la fundamentación epistemológica, “desde una episteme compleja implica la comprensión de la diversidad de un fenómeno problemático crucial desde la inter/trans/disciplinariedad y el movimiento interconectado por campos de conocimiento” (Amador, et al., 2004, p. 44). En este sentido, se plantean cuatro categorías a ser desarrolladas:

1. Relación entre la pedagogía y el docente
2. Relación entre la ética y la humanidad del docente
3. Comprensión de la creatividad desde la biología, la psicología y la pedagogía
4. Didáctica del pensamiento creativo

Autores como De la Torre, Morín, Recio, Rodríguez, Cerda y Lipman aportaron de manera significativa en la reflexión teórica frente a la pedagogía y el pensamiento creativo para establecer relaciones dialógicas con el contexto educativo. “Lo dialógico es un movimiento interno que conecta con el exterior, permite el ejercicio del encuentro teórico/contextual desde la crítica autorecursiva y autoretroactiva” (Amador et al., 2004, p. 47).

A partir de la fundamentación se inicia la organización creadora del conocimiento como una “red de relaciones e interacciones que surgen durante la travesía de tematizaciones, conceptualizaciones y teorizaciones” (Amador et al., 2004, p. 47). De las conexiones, movi­lidades, rupturas y emergencias halladas se vislumbra la didáctica del pensamiento creativo.

<sup>1</sup>Comprendido como el método o trayecto de investigación propuesto por la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

El método, además, se complementa con los aportes de Morín (2002) a partir del principio hologramático "Al igual que en un holograma, cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no solo la parte está en el todo sino también el todo está en la parte" (Ciurana, Domingo & Morín, 2003, p. 38). En este aporte cada autor convocado da cuenta de una totalidad de orden, desorden y organización que opera como base para la proyección del pensamiento hacia la didáctica de la creatividad donde "El todo no puede concebirse sin las partes ni las partes sin el todo", pero siempre estableciendo una relación de dependencia entre ambos donde requiere de diversos modos de mirar la realidad y analizarla.

Desde esta perspectiva, se diseña la ruta investigativa a partir de la reflexión teórica, en la medida que se hacen despliegues hacia la solución de un problema, con el propósito de generar conocimiento pertinente y contextualizado a la realidad de la escuela y se complementa con un análisis cualitativo de los datos obtenidos con los docentes de básica<sup>3</sup> de seis instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Manizales, las cuales fueron seleccionadas acorde con los contextos educativos de carácter privado donde las investigadoras realizan su práctica pedagógica y, de este modo, hacer un contraste con otras instituciones públicas de la ciudad. Los hallazgos se confrontan con la reflexión teórica a través del análisis de la información para dar respuesta a la pregunta planteada inicialmente.

## Resultados

Los escenarios seleccionados donde se tomaron informaciones dieron cuenta que hay un diálogo entre la realidad y la escuela, los docentes han tomado conciencia de que los problemas no pueden resolverse en el mismo nivel que vienen planteados, lo que les hace generarse preguntas, privilegiando estas sobre las respuestas que clásicamente han sido favorecidas en tránsitos escolares.

<sup>3</sup>Docentes de básica de las instituciones educativas de Manizales (Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora, Nuestra Señora del Rosario, Instituto Universitario, Institución Educativa Juan Pablo II, Instituto Integrado La Sultana, Colegio Cultural Andino).

Se apreció una toma de conciencia de los presupuestos pedagógicos y didácticos de los docentes trascendiendo el simple acto de fe, apreciando que ya empieza a visualizarse la capacidad de hacer metacognición y se migra por el desapego de las rutinas mentales que hacen automática la vida del estudiante en el ámbito escolar, comprendido como un escenario donde cobran vida la enseñanza, el aprendizaje, la socialización, el juego, la interacción entre pares, la proyección de valores y el desarrollo de habilidades que permiten el despliegue de la creatividad en los entornos cotidianos.

Los docentes han hecho incursiones todavía muy tímidas en el conocimiento del modelo pedagógico que se valida desde cada institución educativa, un pensar sistémico que constituye la esencia de la vida, el mismo modo de ser personal en camino a una mirada prendada de una cosmovisión que sugiere la mutación en lo individual, de un docente renovado, propietario de una visión diferente del conocimiento del mundo, de la vida, del otro, de lo otro y de sí mismo.

Se observa que los docentes propenden por lo propositivo en sus escenarios áulicos, convirtiéndolos en aula-mente-social como espacio donde se aprende a intervenir la realidad envolvente desde un estilo de pensar sistémico, en y con un grupo social joven que tiene la característica de ser vulnerable en el proceso de vivir y convivir, en el camino hacia el aprender a ser y en el proceso de ser y de conocer.

Los resultados muestran un desafío escolar en tiempos de incertidumbre que exigen en territorios prospectivos el riesgo de prepararse para navegar hacia mejores puertos en los que se vaya dejando atrás la, hasta hace poco creciente, descontextualización de los docentes y directivos en clave de globalización, a medida que se gestan cambios en los niveles económico, político, religioso y cultural.

La capacidad para preguntar y preguntarse se dimensionó como un ejercicio que se ha hecho permanentemente en las aulas y donde se provoca al estudiante para que incursione en dinámicas indagadoras que le hagan transitar por la incertidumbre y por el conocimiento en posibilidad, más allá del absolutismo y las desvinculaciones de

todo con el entorno en miradas unidireccionales y disyuntivas.

Las instituciones de educación como escenarios privilegiados donde se tomaron informaciones, están dejando de lado su sistema de planificación frío, pétreo y se constituyen en aportantes a los equilibrios desde la auto-eco-organización y la contemplación de emergencias de un grupo infantil y adolescente que se articula con la sociedad. Los docentes dan cuenta de un esfuerzo por migrar hacia la superación de los ejercicios pedagógicos de la reflexión individual sobre el trabajo colectivo, el cual se torna poco frecuente. Se logra dimensionar un afán en los docentes por llegar a ese pensar creativo en sí mismos y en los estudiantes, desde diseños curriculares que reinterpretan escenarios, espacios, nuevas ideas.

El análisis de datos obtenidos a partir de la aplicación de encuestas semiestructuradas también muestra algunos obstáculos del pensamiento creativo, los cuales se observan en el siguiente circuito

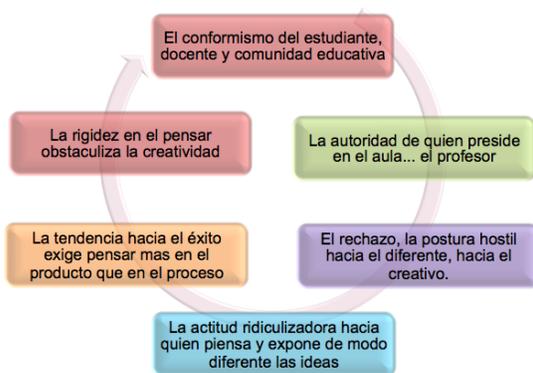


Figura 4. Obstáculos del pensamiento creativo. (Elaboración propia con base en el análisis de datos).

## Discusión de resultados

Con relación a la información obtenida y la reflexión teórica, se plantea que el docente contemporáneo no solo debe dominar el saber disciplinar y pedagógico, sino también el asunto de la didáctica como un punto de equilibrio en el tejido educativo. Es precisamente como se construye una nueva apuesta entre la didáctica y la creatividad. Como lo expresa Cabrera (2001):

Es desde una mirada transdisciplinar donde la creatividad trasciende fronteras, no estará presa únicamente desde lo cognitivo, ni biológico, ni de un paradigma en particular, sino en una coherencia de apertura a sus posibilidades de estudio, comprensión, desarrollo y práctica. Para ello se necesitará la colaboración de diversas disciplinas (p.3).

El docente entonces, ha de ocuparse de la didáctica con verdadera conciencia y así metamorfosear el asunto de la educación para llegar al conocimiento pleno de las múltiples transformaciones que se pueden gestar en la escuela. Por tal razón, el docente ha de generar

Estímulos que integren las conexiones mente, cuerpo y espíritu, y poder en un futuro práctico, observar en qué medida afecta la labor creativa didáctica de los profesores/as y como diría de la Torre, la polinización de ésta en sus estudiantes (Cabrera, 2001, p. 3).

El docente tiene la misión de polinizar la creatividad en los estudiantes por medio de una didáctica bien fundamentada por la educabilidad y la enseñabilidad, con estrategias concretas, emergentes y contextualizadas.

La creatividad es un proceso complejo que abarca proyectos de cambio, generación de ideas [...] Pero su núcleo dinámico es el pensamiento creativo. Concentrarse en el pensamiento creativo es ir al núcleo y a la quintaesencia de la creación y la innovación (Rodríguez, 2007, p. VIII).

El pensamiento creativo, cuya esencia es el interés, la curiosidad por aprender, la necesidad de imaginar y de conocer, requiere hacer parte fundamental del contexto educativo como fuente de inspiración para el docente y en consecuencia para el estudiante, a fin de vislumbrar el potencial creativo en escenarios sociales y culturales en los cuales interactúa cada sujeto para responder a las exigencias de una sociedad cada vez más competitiva.

Se afirma que los problemas de la escuela provienen de la escasez de conocimientos que los alumnos adquieren, pero lo que es peor aún, es que los estudiantes reflexionen escasamente sobre ellos y que sus reflexiones sean muy poco creativas. Los estudiantes que formamos no serán entonces, los ciudadanos reflexivos que necesitan las democracias auténticas, así como tampoco se convertirán en individuos productivos y con suficiente autoestima. Es incuestionable que tenemos la capacidad para realizar estas transformaciones. Lo que no es tan claro es si tenemos el poder de hacerlo. En cambio, lo que sí es del todo evidente es que hemos de reexaminar más

concienzudamente lo que estamos haciendo. Dicha reflexión sobre la práctica es la base para poder inventar prácticas mejores que nos inviten posteriormente a una mayor reflexión (Lipman, 1998, p. 68).

Desde una perspectiva abierta, crítica y compleja, la creatividad ha de comprenderse en los procesos de enseñanza con múltiples significados teniendo en cuenta una intención didáctica, un ejercicio ético para el docente, un reto para los tiempos presentes, una fuente inagotable de creación/inspiración/placer como estrategia para la motivación didáctica, un proceso de aprendizaje de todos, una condición de calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Cuando se tejen los múltiples significados de la creatividad, la enseñanza se hace más creativa:

Estoy pensando en estrategias basadas en el aprendizaje relevante, en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora; en la organización de actividades innovadoras, flexibles, motivantes; en una mediación que tome en consideración la experiencia, la colaboración, la implicación del discente. Se trata de enriquecer el método con aquellos rasgos atribuidos a la creatividad (De la Torre, 1993; citado por De la Herrán, 2008, p. 9).

De todo lo expuesto anteriormente, se puede deducir que las categorías axiales que vislumbran el desarrollo del pensamiento creativo en la escuela se explican en el circuito relacional que se presenta a continuación



Figura 5. Categorías axiales del pensamiento creativo. (Elaboración propia).

La apuesta por la cual se consolida la didáctica del pensamiento creativo en tiempos presentes, conjuga múltiples elementos del pensamiento crítico, el aprendizaje basado en problemas y la teoría constructivista, donde se tejen los hilos de cada enfoque para dar vida a las migraciones pedagógicas en clave de pensamiento creativo.

Acerca del pensamiento crítico, Elder & Paul (2003) (citado por León, 2008) expresa que es un pensamiento disciplinado, autodirigido, que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiado a un modo particular (en una disciplina por ejemplo) o un dominio del mismo. El pensamiento crítico es una capacidad de gran complejidad que se fundamenta en el desarrollo de habilidades de razonamiento como: observar, comparar, clasificar, describir, identificar, conceptualizar, comprender, generalizar, secuenciar, contrastar, sintetizar, abstraer, etc. Estas habilidades en conjunto permiten que el ser humano pueda interpretar y analizar información, argumentar las ideas, emitir juicios, intuir significados y evaluar proposiciones, en diferentes contextos de la acción humana en donde los sujetos actores de la sociedad cultiven además una cultura política cimentada en la familia y la escuela desde la perspectiva del pensamiento crítico para asumir el rol de actores políticos y sociales.

Se puede concluir, después del análisis de la información y la reflexión teórica, que el pensamiento crítico provee en el docente y en el estudiante el análisis, la interpretación, capacidad de resolver problemas a través de situaciones, hechos, experiencias que inviten a la reflexión y argumentación crítica de diversos fenómenos en el contexto de aula. Al respecto, Elder & Paul (2003) afirman que un pensador crítico y ejercitado formula problemas y preguntas vitales con claridad y precisión, acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar de manera efectiva, llega a conclusiones y soluciones probándolas con criterios y estándares relevantes, piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento, reconoce y evalúa los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas, al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente. En este sentido, la sociedad del conocimiento exige de la escuela formar estudiantes con dichas habilidades para el desarrollo del pensamiento que

puedan responder a las demandas del desarrollo local, regional y nacional, de la globalización y la planetarización.

Otro enfoque sobre el cual es posible articular la didáctica de la creatividad está relacionado con el aprendizaje basado en problemas (ABP). Barrows (citado por Landa & Morales, 2004, p. 4) lo define como "un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos".

El ABP se fundamenta en la teoría constructivista y sigue tres principios básicos: la comprensión respecto a situaciones cotidianas y las interacciones con el mundo real, el conflicto cognitivo como fuente de desequilibrio para la apertura a nuevos planteamientos, el reconocimiento de los procesos sociales como interpretación individual de las acciones que denotan relación con el otro y con los otros.

Para completar la explicación del circuito relacional, es preciso abordar el constructivismo desde una mirada compleja al comprender que el conocimiento se construye a partir de procesos, es recíproco y evolutivo. A propósito Trilla (2001) expresa:

[...] La idea de concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural (p. 179).

El aprendizaje en el constructivismo sucede como una situación abierta en donde los estudiantes son protagonistas al momento de resolver interrogantes planteados en el aula de clase o que surgen de sus saberes previos y experiencias cotidianas. Así mismo, la construcción del conocimiento se debe orientar hacia un trabajo conjunto y colaborativo en el cual los estudiantes asuman una postura crítica frente a los conceptos abordados con una visión compartida, donde cada uno asume una perspectiva particular y aun así, acepta la existencia de otras representaciones, es en este momento en donde se promueve la tolerancia, el pensamiento divergente, la resolución de problemas de una

manera conjunta y creativa.

La apuesta por la didáctica del pensamiento creativo es la gesta por el conocimiento. El desafío de un nuevo habitar en el aula hace su despliegue desde una aventura en territorios de complejidad que trasciende la linealidad de la educación actual. Por tal razón, se plantean algunas estrategias para potenciar el pensamiento creativo en el aula de clase:

### *Nacen las ideas- fluidez*

- *Considerar los saberes previos.* Relacionada con la indagación de pre-saberes de los estudiantes, los cuales permiten al docente reconocer las ideas de los estudiantes frente a los aprendizajes esperados.
- *Generar situaciones problema.* Como estrategia de resolución de conflictos o problemas de conocimiento, los cuales generan apertura y movilidad en el pensamiento.
- *Favorecer la apertura a la curiosidad.* Curiosidad como deseo de ver, de sentir, de indagar, de conocer, de saber, de imaginar, de navegar en la incertidumbre, de soñar despierto. Esta aptitud es un factor fundamental en el desarrollo del pensamiento creativo, crítico y divergente.
- *Propiciar apertura mental.* Reconocer sus propias habilidades y observarse a sí mismo es una manera de desarrollar la flexibilidad mental, se percibe como la necesidad de profundizar el aprendizaje de forma continua.
- *Involucrar experiencias cotidianas.* El aprendizaje a partir de experiencias cotidianas aumenta las expectativas en el logro de las metas planteadas y la confianza en las propias habilidades. Contribuye en la búsqueda de relaciones entre los aprendizajes adquiridos y las experiencias de los estudiantes a fin de contextualizar el conocimiento.
- *Estimular la observación.* Comprendida como una habilidad de pensamiento que permite distinguir, comparar y diferenciar objetos, personas, elementos, imágenes o situaciones; con esta capacidad se genera la captura de la atención y concentración, lo que permite además, plantear preguntas, resolver problemas y elaborar sus definiciones o explicaciones a fenómenos planteados.
- *Incentivar la capacidad de preguntar y preguntarse.* Esta capacidad busca a través

de la problematización indagar por diversas situaciones con el propósito de ampliar la perspectiva de situaciones problema, fenómenos, teorías o postulados.

- Promover el desarrollo de la inteligencia. “La inteligencia es la aptitud para pensar, tratar, resolver problemas en situaciones de complejidad” (Morín, 2002, p. 193). En el desarrollo de la inteligencia se integran habilidades de pensamiento como observar, sintetizar, clasificar, analizar, recordar, comparar, inferir, comprender, aplicar, crear.

### *Cambian las estructuras- flexibilidad*

- Promover habilidades de pensamiento. Reconocer las habilidades de pensamiento como atributos de los estudiantes es comprender que el fortalecimiento de estas capacidades en el aula de clase permiten analizar información, constituir comparaciones, reflexionar de forma crítica, comprender fenómenos, interpretar situaciones, resolver problemas.
- Suscitar análisis lógico. Las actividades de análisis lógico aportan al desarrollo de la flexibilidad desde acciones como ordenar, explicar, organizar, deconstruir, encontrar, estructurar, integrar, conectar, comparar, seleccionar, inferir, clasificar, delinear, categorizar, contrastar, diferenciar.
- Procesar información. Implica reconocer la información, seleccionarla, organizarla, compararla, analizarla, sintetizarla y finalmente comunicar los resultados. La acción de procesar sugiere la codificación de la información y su relación con los saberes previos.

### *Respuestas ingeniosas – originalidad*

- Aprendizaje consciente. Se origina cuando el sujeto interioriza la acción de aprender como un proceso de transformación constante, reflexión y pensamiento crítico donde el conocimiento es contextualizado y aplicado en su entorno inmediato.
- Reflexión. Envuelve la reelaboración de un proceso a partir de las comprensiones de un fenómeno dado, nuevas formas de relación en contexto y generación de nuevas conclusiones.
- Argumentación crítica. Supone la relación de la información a través de desarrollos

de comprensión y abstracción para generar nuevas ideas frente a determinado asunto partiendo de una síntesis y deducción propia.

- Re-organización del conocimiento. Establecer nuevas formas de organización del conocimiento, permite nuevos acercamientos a la solución de problemáticas de la cotidianidad a través de respuestas originales, reformulación de ideas y construcción de interrelaciones entre fenómenos y temas que se constituyen en objeto de estudio.

### *Producción creativa- elaboración*

- Conflicto cognitivo. Se relaciona con la divergencia producida por las rupturas entre los saberes previos con relación a un hecho, concepto o procedimiento y los nuevos significados que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho conflicto promueve en el estudiante cambio de posturas y movilidad en el pensamiento.
- Comunicación de la idea. Se origina cuando la idea ocurrente se desarrolla y se comunica a los demás para así cumplir el ciclo creador, lo cual supone imaginación e inventiva; dicha comunicación puede ser visual, escrita, oral.
- Resolución y formulación de problemas. Partir de un problema para llegar al conocimiento requiere de las habilidades de pensamiento, es fundamental por tanto formular y resolver situaciones cotidianas en el aula para potenciar el pensamiento creativo y el aprendizaje basado en problemas.
- Experiencias colaborativas. Generar situaciones donde los estudiantes se sientan avocados a intercambiar información y trabajar en conjunto para realizar acciones específicas hasta alcanzar el logro de los objetivos planteados, aprendiendo a través de la colaboración.
- Interacción con el ambiente. El contexto hace parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por esta razón, la apuesta por el pensamiento creativo incluye los conocimientos contextualizados que permitan al estudiante generar ideas, aplicar situaciones, intervenir la realidad para lograr transformarla.
- Re-construcción de conocimientos. Los conocimientos se construyen, de-construyen y re-construyen, en este sentido, el pensamiento

crítico aporta de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje al pensar los conocimientos como algo que puede ser transformado.

- Toma de decisiones. Potenciar esta habilidad permite que los estudiantes elijan entre dos o más alternativas propuestas en la búsqueda de la solución de un problema. Se hace necesario tener presente antes de llegar a una determinación que las etapas de la toma de decisión facilitan la asertividad: identificar el problema, generar soluciones alternativas, seleccionar la mejor alternativa, evaluar e implementar la decisión.
- Generar ideas novedosas. Surgen y se sustentan en necesidades, problemas o intereses que se desean satisfacer y solucionar en el entorno. Ante estas necesidades emergen nuevas formas de hacer, pensar y actuar; en donde se integran las habilidades y capacidades para generar nuevos procesos y productos.
- Transformación de la realidad. Procede a la habilidad de descubrir nuevas ideas; es un cambio de percepción alcanzable en donde se integre la teoría y la práctica a partir de la potenciación de la creatividad como construcción personal y colectiva que posibilite la flexibilización del pensamiento como un proceso útil para la vida.

En esta perspectiva, la postura del colectivo se sitúa en las fases del proceso creativo como motor para generar la transformación escolar y social. La fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración florecen a partir de situaciones y problemáticas específicas que hacen su tejido dialógico con el constructivismo, el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en problemas para movilizar las estructuras de pensamiento del sujeto educable, provocar desequilibrios cognitivos y suscitar el aprendizaje a través de preguntas. Este tejido denominado urdimbres relaciona diversos tipos de pensamiento en la didáctica del pensamiento creativo.

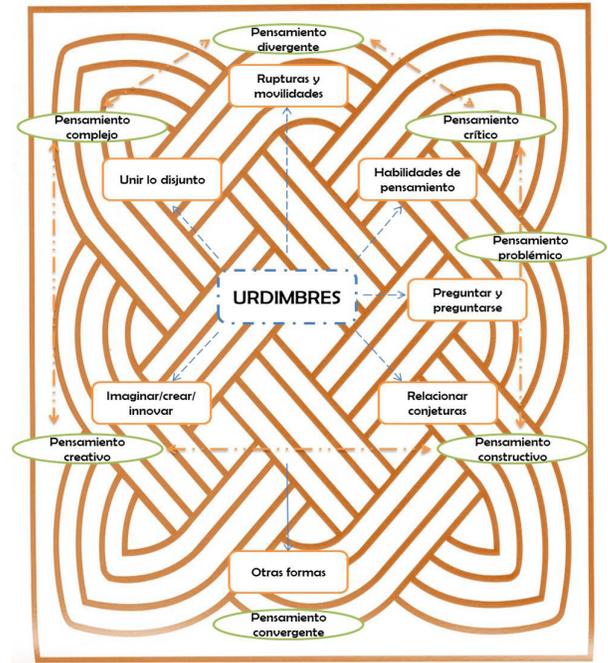


Figura 6. Urdimbres<sup>4</sup>. (Elaboración propia).

## Conclusiones

Por qué el “mundo vital” de la juventud contemporánea, compuesto desmañadamente con porciones de sus experiencias vitales, ya no se parece a los pasadizos ordenados, sólidos y “aprendibles” de los laberintos de “ratones de laboratorio” que hace medio siglo se utilizaban para explorar los misterios de una buena adaptación a través del aprendizaje (Bauman, 2005, p. 26-27).

El despliegue del pensamiento creativo en la escuela convocó migraciones pedagógicas y didácticas, las cuales se tejen a partir de los indicadores de la creatividad (Nacen las ideas, Cambian las estructuras, Respuestas ingeniosas, Producción creativa) que rompieron con la linealidad del proceso educativo actual y el control ejercido en torno al pensamiento del estudiante como búsqueda para establecer nuevos escenarios desde la complejidad, y en clave de formar un sujeto innovador, analítico, crítico y propositivo frente a las realidades de la postmodernidad y quien en su actuar manifieste interés hacia el conocimiento a partir de las renovadas condiciones que se susciten en el aula.

<sup>4</sup>Tejidos que son fruto de los resultados obtenidos en la investigación y que visibilizan las relaciones entre el pensamiento creativo, crítico, complejo, problemático, constructivo, divergente y convergente.

El docente en territorios de creatividad es quien posibilita nuevas formas de organización del conocimiento y del pensamiento hacia la reconfiguración de una realidad escolar permeada por prácticas estimadas descontextualizadas y enseñanzas obsoletas que riñen con el carácter abierto y trascendente que ha de forjar la escuela del tiempo presente/futuro. Él es el sujeto que teje un nuevo habitar desde una visión cada vez más compleja ante los desafíos de una sociedad que se transforma simultáneamente en lo político, lo económico, lo tecnológico y lo cultural para abrir paso a otras representaciones de mundo.

La puesta en escena del aula actual implica pensar y repensar un trayecto que en su recorrido parece estático, para desplegar un sujeto con nuevas posibilidades de realización desde una perspectiva de cambio, individuos con carácter imaginativo, competentes para realizar un proyecto de vida de calidad para sí mismo y para la sociedad y con alta dosis de humanidad. Esta esfera transformadora convoca el establecimiento de otras abstracciones, otros sentidos, otros vínculos, otras rupturas y movilidades al interior del espacio, del lugar vivo que ha de ser el aprendizaje.



Figura7. Conclusiones. (Elaboración propia).

## Bibliografía

- Amador, H. Arias, G. Cardona, S. García, L. Tobón, G. (2004). *Educación, Sociedad y cultura. Lecturas abiertas, críticas y complejas*. Manizales: Centro editorial UCM.
- Betancourt, J. (2009). *Creatividad en la educación: educar para transformar*. Recuperado de <http://edurec.wordpress.com/2009/04/29/creatividad-en-la-educacion-educar-para-transformar/>
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera Cuevas, J. D. (2001). *Creatividad, conciencia y complejidad una contribución a la epistemología de la creatividad para la formación*. Recuperado el 10 de junio de 2012, de <http://www.tdx.cat/handle/10803/51949>
- Cabrera Cuevas, J. D. (2011). *Conciencia y creatividad. Una reflexión transdisciplinar desde la estimulación interna hacia la polinización educativa*. Recuperado de: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA28/Jesica%20Cabrera%20Cuevas.pdf>
- Castañeda, E., & Parodi, M. L. (1992). *Hacia una pedagogía de la creatividad*. Santa Fe de Bogotá: Fundación FES.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Quito: AbyaYala.
- Cerda, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ciurana, E., Domingo Motta, R. & Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- De la Herrán, A. (2008). "Capítulo 8: Didáctica de la creatividad". En: A. d. Paredes. *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación: identificación, diseño y evaluación*. México: Trillas.
- De la Torre, S. (2006). *La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*. Recuperado de: [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942008000200012&lng=es&nrm=](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200012&lng=es&nrm=)
- Elder, L., & Paul, R. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado el 21 de marzo de 2013, de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Guilford, J.P (1994). *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, A.P. (2003) *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación*. Buenos Aires: Editorial Troque.
- Landa, V., & Morales, P. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- León M, L. C. (2008). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Biblioteca Nacional del Perú.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. España: Ediciones De la Torre.
- Morín, E. (2002). *El método III*. Madrid: Cátedra.
- Navarro Lozano, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. Recuperado el 10 de Junio de 2012, de <http://www.tdx.cat/handle/10803/11009>
- Rodríguez Estrada, M. (1997). *El pensamiento creativo integral*. México: McGraw-Hill.
- Sequera Guerra, E. C. (2007). *Creatividad y desarrollo profesional docente en Matemáticas para la Educación Primaria*. Recuperado el 10 de junio de 2012, de <http://www.tdx.cat/handle/10803/1317>
- Torrance, E. P. (1969). *Orientación del talento creativo*. Buenos Aires: Troquel.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. 1ra. ed. Barcelona: Grao.

## UN ACERCAMIENTO A LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

**Objetivo:** comprender la dinámica de los imaginarios sociales de los maestros en formación de la Licenciatura en Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales. **Metodología:** enfoque desde la complementariedad, análisis del discurso desde un enfoque holístico, dimensión referencial, pragmática y expresiva. Las diferentes dinámicas de las coordenadas sociales. **Hallazgos:** dentro de los imaginarios fuertemente instituidos en los procesos de educabilidad, se identificaron formas ser hacer, decir representar, es decir, aquellas acciones en donde se ve presente el asunto de la educabilidad del sujeto; dichas formas son reflejadas en la coordenada social formas de control, mostrando una fuerte tendencia tradicionalista para mantener el dominio en el aula, donde la nota se presenta como la mejor herramienta para ejercer control y poder sobre el estudiante. **Conclusiones:** el imaginario de educabilidad que se va configurando y reconfigurando en los actores sociales frente a la educabilidad del sujeto, se ve influenciado por la dinámica de los diferentes factores que en el día a día de los procesos de formación se van presentando, además de las realidades en las cuales se ven inmersos los actores sociales.

**Palabras Clave:** coordenada social, imaginarios sociales, complementariedad, educabilidad, formas de control, la clase.

### Origen del artículo

El presente artículo hace parte de un proyecto de investigación realizado por la Universidad Católica de Manizales UCM y la Universidad de Caldas, con el apoyo y la financiación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) denominado "La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación" con convenio No 706 de 2012 entre la UCM y el MEN. Este proyecto estuvo integrado por los investigadores principales y directores del proyecto: Diego Armando Jaramillo Ocampo y Napoleón Murcia Peña; Co- investigadores Elsa Victoria Mazenett Gonzalez y Hernán Humberto Vargas López; asistentes de investigación: Natalia Guacaneme Duque, Paula Tatiana Barbosa, William Orlando Arcila y Julián Andrés Bonilla.

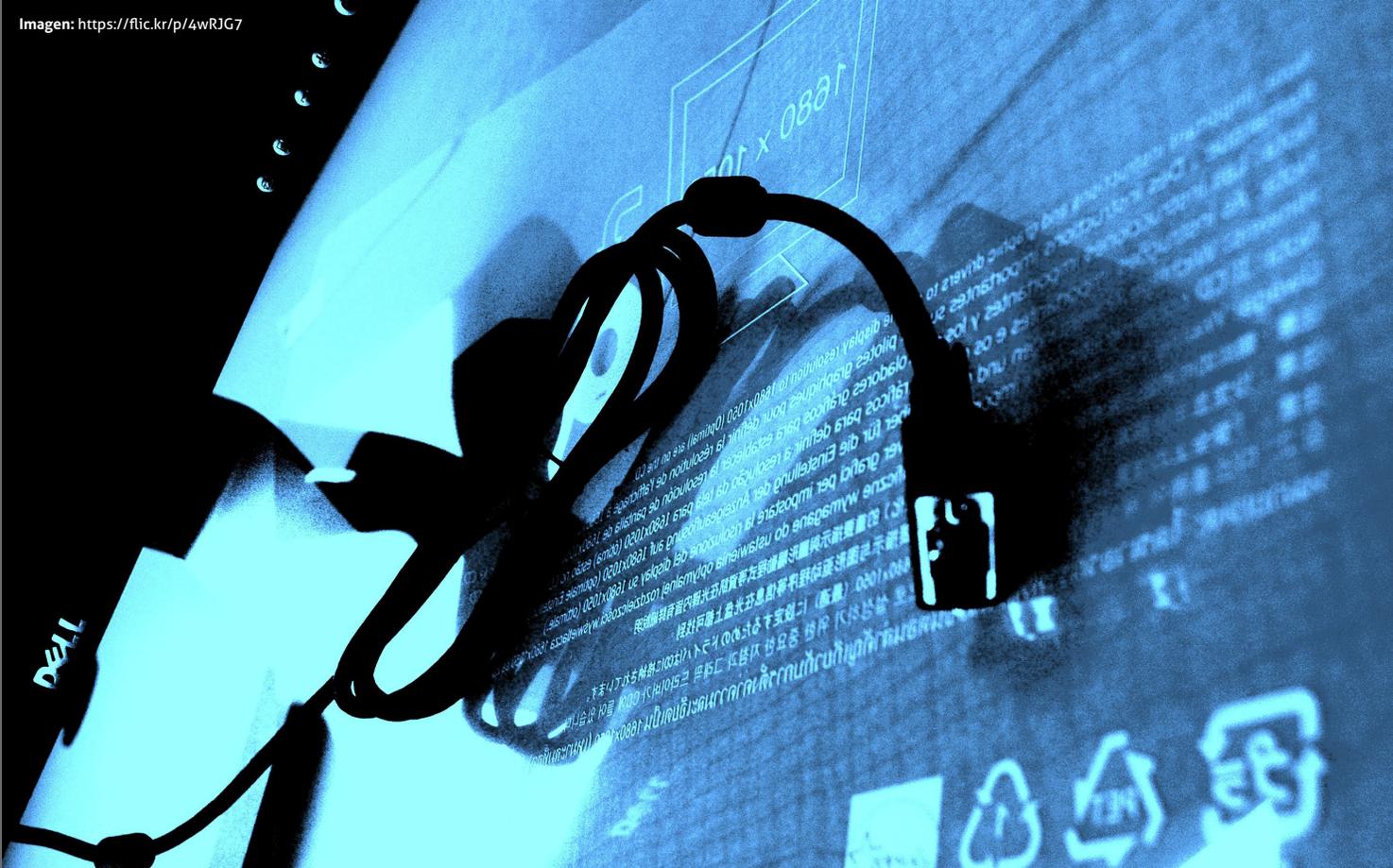
### Cómo citar este artículo

Arcila Rodríguez, W.; Guacaneme Duque, N. y Barbosa, P. (2013). Un acercamiento a los imaginarios sociales de los docentes en formación de la Licenciatura en Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 52-67.

## AN APPROACH TO SOCIAL IMAGINARIES OF PROFESSORS IN TRAINING OF THE BACHELOR IN COMPUTER TECHNOLOGY AT UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

**Objective:** To understand the dynamics of the social imaginary of training teachers in the Bachelor of Computing Technology in the Catholic University of Manizales. **Methodology:** From complementarity approach, analysis of the discourse from holistic approach, referential, pragmatic and expressive dimension. The different dynamics of social coordinates. **Findings:** Within strongly imaginary forms instituted in the educability processes, were identified to be done, tell and represent, ie, those actions in which present the issue of educability of the subject, such forms are reflected in the social coordinate forms control, showing a strong traditionalist tendency to maintain dominance in the classroom, where the grade is presented as the best tool to take the control and power over the student. **Conclusions:** The imaginary educability to be configured and reconfigured on social actors against the educability of the subject, is influenced by the dynamics of the different factors day to day training processes are going to presenting, further realities in which social actors are immersed.

**Key words:** social coordinate, social imaginaries, complementary, educability, control forms, the class.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013

Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

# Un acercamiento a los imaginarios sociales de los docentes en formación de la **Licenciatura en Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales**

William Orlando Arcila Rodríguez<sup>1</sup>

Natalia Guacaneme Duque<sup>2</sup>

Paula Tatiana Barbosa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte; Magíster en Educación. Docente Universidad de Caldas; integrante del grupo de Investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación. [william.arcila@ucaldas.edu.co](mailto:william.arcila@ucaldas.edu.co)

<sup>2</sup>Licenciada en Ciencias Sociales. Estudiante de Maestría en Educación Universidad de Caldas. Grupo de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación. [nataliaguacanemed@gmail.com](mailto:nataliaguacanemed@gmail.com)

<sup>3</sup>Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación con énfasis en motricidad y aprendizaje, Universidad de Caldas. Postgrado en Danza Movimiento Terapia, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora activa del grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación. Integrante del semillero mundos Simbólicos.

[paotb0730@gmail.com](mailto:paotb0730@gmail.com)

## Introducción

El presente artículo de investigación se inscribe en el marco del proyecto denominado *La Educabilidad del Sujeto: Una Aproximación desde los imaginarios sociales de Maestros en Formación (2013)*, el propósito planteado era describir las diferentes dinámicas que se configuran y reconfiguran en el marco de la educabilidad del sujeto, mostrando las coordenadas sociales y la fuerza de visibilidad de las categorías que van emergiendo en relación al objeto de estudio; dicho proyecto se realizó con licenciaturas y programas de la Universidad Católica de Manizales y la Universidad de Caldas<sup>1</sup>. El presente informe de investigación se

<sup>1</sup>Licenciatura en Tecnología e Informática; Licenciatura en Educación Religiosa; Maestría en Educación. Licenciaturas en Ciencias Sociales, Licenciatura en Lenguas modernas, Licenciatura en Educación Física

construye a partir de los resultados arrojados en la Licenciatura en Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales.

La educabilidad del sujeto ha transitado por distintas interpretaciones según el punto de anclaje o de referencia desde el cual ha sido vista, es el caso de las posturas psicológicas y sus divisiones que han abordado la naturaleza del sujeto desde el aprendizaje y sus corrientes: Baquero (2002) desde la capacidad de aprender; Skinner y Paulov desde la lógica conductista; Piaget, Brunner desde la perspectiva cognitivista; Rogers, Max Neeff desde el humanismo y Vygotsky desde la perspectiva sociocultural (estos últimos en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). Otras posturas son desarrolladas por Zambrano (2001), quien realiza su análisis tomando como eje la mirada de quien se educa; Infante (2009) que asume la educabilidad desde sus dimensiones en la formación integral; Largo y Muñoz (2010) y López, Molineros y Valencia (2011) lo hacen desde la complejidad y el trasegar del sujeto educable en la ruralidad y la etnoeducación respectivamente.

Lo anterior permite situar la condición de educabilidad desde algunos enunciados o perspectivas teóricas que lo limitan o condicionan, que posibilitan su apertura o que cierran sus posibilidades.

Pretendiendo ir más allá en el asunto de la educabilidad del sujeto se asume una perspectiva desde los imaginarios sociales propuesta por Castoriadis (1983, 1998), Murcia (2006, 2011), además de la teoría de las coordenadas sociales, las cuales posibilitan entrar en esa red de sentidos y significados que se están configurando y reconfigurando en la práctica pedagógica y los procesos de formación que son desarrollados en el escenario educativo y que van generando las formas de ser, hacer decir y representar de los sujetos en relación a la educabilidad.

### Metodología

La educabilidad como proceso está unida a la naturaleza inacabada del ser humano y por tanto, implica en sí misma reconocimiento indiscutible de ser proyecto, de ser posibilidad, a través del reconocimiento las dimensiones históricas

y psicosomáticas del ser que se educa. Así las cosas, no se puede asumir una sola dimensión del ser humano, pues estaría desconociendo la complejidad de su configuración en términos de a quien se educa, qué se educa, para qué, por qué, quién y cuándo se educa. A quién se educa y cuándo educar, implica reconocimiento de la naturaleza histórico social y psicosomática del ser humano, **qué se educa**, es abordar esa compleja trama simbólica que ha sido acordada por lo social en lo referente a las dimensiones a educar, para qué y por qué se educa, reacciona frente a los acuerdos sociales concernientes a las pretensiones, motivaciones y valoraciones de la sociedad en la constitución de ese ser proyecto, entre tanto asignar quien es el más apto para educar es de por sí una función simbólica dada a una persona o grupo de personas que tienen la potestad de educar.

Según lo anterior, los procesos que se ven implícitos en la educabilidad no funcionan de forma aislada, por el contrario, es una tarea que admite y requiere la articularidad magmática de cada uno de sus componentes para poder generar una dinámica que propicie la educabilidad. Tal y como se ha insistido, dichos acuerdos están fuertemente arraigados en unos imaginarios sociales sobre el ser humano y el mundo que les permite actuar de una u otra forma en el mundo de los acuerdos sociales. Esta razón lleva a las personas y grupos a pretender un tipo de educabilidad y no otro, a considerar como válido una y no otra perspectiva frente a las dimensiones y consideraciones de la educabilidad; por tanto, es en el reconocimiento de estos esquemas de inteligibilidad y de sus *ethos* de fondo, donde es posible encontrar las más profundas dinámicas que hacen posible las acciones e interacciones de quienes educan (los maestros en formación) frente al que ha de ser educado.

En este sentido, se hace necesario abordar el presente objeto de estudio desde sus complejidades y dinámicas que los van configurando y reconfigurando en las realidades donde se desenvuelven los diferentes actores sociales. De forma tal que se asume un enfoque desde la Complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008) que, según Ramírez y Arcila (2012) "genera la posibilidad de abordar las realidades de los fenómenos sociales desde sus múltiples relaciones



e interacciones, propias de las dinámicas inmersas de los procesos educativos y pedagógicos” (p. 39), que influyen en la educabilidad de los sujetos.

El presente estudio parte del escenario fenomenológico, el cual se representa en el mundo de la vida como dinámica que acoge lo temporal, como contingencia de eventos que reconocen lo que fue, lo que está siendo y lo que podría llegar a ser. En este sentido, un proceso no desconoce el siguiente, por el contrario, se relacionan entre sí gracias a la función dinámica en la cual se van configurando y reconfigurando.

Las Unidades de análisis y de trabajo se plantean en los siguientes momentos de investigación: 1) Búsqueda de categorías foco u observables; 2) Generación de un esquema de inteligibilidad inicial. 3) Trabajo de campo en profundidad. 4) Comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales relacionados con la educabilidad.

En el primer momento: se desarrolla una aproximación a la realidad desde su sustantividad, el cual genere categorías que den una idea inicial del esquema de inteligibilidad dejando ver las representaciones en relación a la educabilidad.

La unidad de trabajo para el primer momento estará constituida por estudiantes del programa de Licenciatura en Tecnología e Informática de la

**La educabilidad del sujeto ha transitado por distintas interpretaciones según el punto de anclaje o de referencia desde el cual ha sido vista.**

Universidad Católica de Manizales. La recolección de la información se realizará mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad a cada uno de los actores seleccionados. El procesamiento de la información se realizará utilizando el Atlas Ti<sup>2</sup>, tomando en consideración las preguntas ya esbozadas respecto de las dimensiones que orientarían los imaginarios sobre la educabilidad (a quién se educa, qué se educa, para qué, por qué, quién y cuándo se educa).

Segundo momento: luego de definir las categorías foco desde las cuales los maestros y maestras en formación representan las realidades, se intentará un primer esquema de inteligibilidad que permita organizar la búsqueda de información en profundidad sobre el esquema definido.

<sup>2</sup>El procesamiento se realizará tomando en consideración la teoría de análisis del discurso siguiendo a Van Dijk (1976) e Iñiguez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico a partir de las funciones básicas del discurso, pues mediante el discurso no sólo se describe la realidad, sino que se expresa el sentimiento sobre esas vivencias y sus influencias sociales y particulares (función representacional, expresiva y pragmática). Esta mirada permitirá al investigador acceder a los imaginarios sociales.

El tercer momento: se desarrolla el trabajo de campo en profundidad. Se amplía la base de búsqueda asumiendo otras técnicas de recolección de la información (Entrevistas a profundidad) tomando como base el esquema de inteligibilidad configurado. Se desarrollan foros y grupos de discusión que tomen como focos o preguntas detonantes las categorías desde las cuales se representa la educabilidad<sup>3</sup>.

Finalmente, se desarrolla la comprensión de los imaginarios relacionados con la Educabilidad del programa de Licenciatura en Tecnología e Informática de la Universidad Manizales.

**El recreo se presentó como un escenario social donde el sujeto se desarrolla desde su propia libertad.**

El esquema de Inteligibilidad social muestra las categorías de educabilidad en el programa de tecnología e informática, reflejando las relaciones que van constituyendo los diferentes imaginarios sociales frente a los procesos de educabilidad que están teniendo los licenciados en formación.

**Hallazgos**

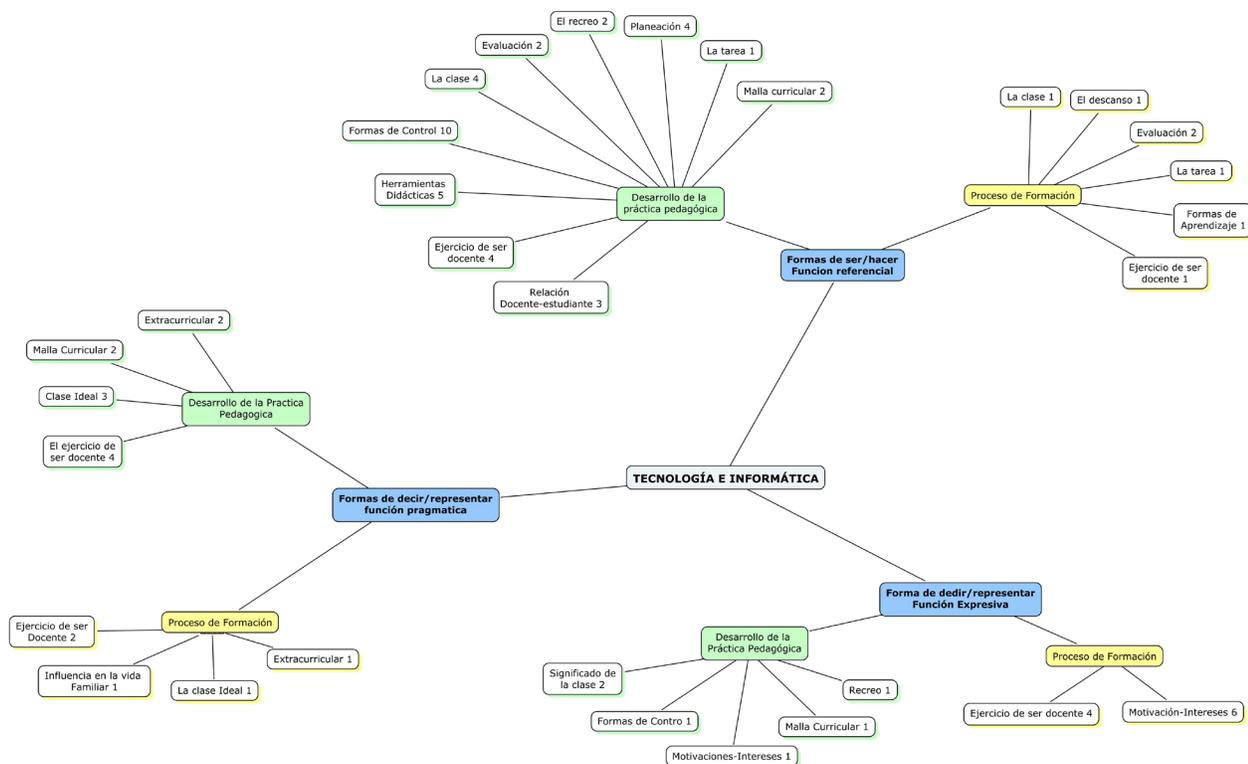


Figura 1. Esquema de Inteligibilidad Social del programa de Tecnología e Informática. (Elaboración propia<sup>4</sup>)

<sup>3</sup>Se asume en este momento la premisa de Castoriadis (1983), en términos de que las comunidades viven en el marco de acuerdos sociales sobre las formas de ser/hacer, decir/representar su realidad; acuerdos que se configuran desde las significaciones imaginarias sociales que ellos construyen sobre las realidades.

\* El presente esquema de integibilidad social hace parte de la construcción de la red semántica que es resultado del procesamiento de la información por medio del software Atlas ti. Dicho esquema está constituido por las diferentes categorías y subcategorías que permiten evidenciar las recurrencias que las apoyan, y con ello dar cuenta de la fuerza visibilidad social con la cual se presenta en el Programa de Tecnología e Informática de la Universidad Católica de Manizales.

Desde las formas de ser/hacer, función referencial en el desarrollo de la práctica pedagógica, se establece el mayor número de subcategoría con diez recurrencias formas de control, seguida por herramientas didácticas con cinco, la clase, ejercicio de ser docentes y la planeación con cuatro recurrencias cada una de estas; relación docente estudiante con tres recurrencias, evaluación y malla curricular con dos recurrencias y por último la tarea con una recurrencia; En el proceso de formación se establece la evaluación como la subcategoría de mayor recurrencia con dos relatos asociados y la clase, el descanso, la tarea forma de aprendizaje y ejercicio de ser docente con una recurrencia cada una de estas categorías.

Las formas de decir/representar función expresiva desde el desarrollo de la práctica pedagógica se evidencia que la subcategoría con mayor número de recurrencias es el significado de la clase con dos recurrencias y formas de control, motivaciones e intereses, malla curricular y recreo presentan una recurrencia cada una de ellas. En el proceso de formación se establecen dos subcategorías en donde motivación e intereses presenta la mayor recurrencia con seis relatos asociados y el ejercicio de ser docente con cuatro.

Respecto a las formas de decir/representar desde el desarrollo de la práctica pedagógica se establece que la subcategoría con mayor recurrencia es el ejercicio de ser docente con cuatro relatos asociados seguida por la clase ideal con tres relatos asociados, y malla curricular y extracurricular con dos recurrencias. Desde el proceso de formación, se encuentra el ejercicio de ser docente con dos recurrencias y la clase ideal, extracurricular e influencia en la vida familiar tiene una recurrencia cada uno.

La dinámica que evidenció el esquema de inteligibilidad permitió reconocer aquellos elementos que constituyen y configuran la forma como la educabilidad transita entre la condición de potenciar al sujeto en sus múltiples dimensiones con el otro y el proceso de hacerse permanentemente; por lo tanto, se hizo necesario agrupar las coordenadas que emergieron a partir de las expresiones discursivas desde el desarrollo de la práctica pedagógica y el proceso de formación.

“Los imaginarios sociales son esas fuerzas de fondo que estructuran las realidades sociales a partir de

las formas de ser, hacer, decir, representar social” (Murcia, 2011, p.47). A partir de esta lógica se logró identificar cómo desde el ser, las intenciones y las fuerzas de realización se fueron configurando y entretrejiendo los imaginarios que tienen los docentes en formación respecto a las formas de control en el aula; la gráfica evidencia que la mayor fuerza social se presentó desde lo instituido, ya que surgieron a partir de la generación de realidades que se evidencian en normas, leyes, proyectos y programas, acciones e interacciones sociales. Por lo tanto, estos imaginarios se visibilizaron en la función referencial como formas definidas por los acuerdos que se establecen institucionalmente y socialmente.

La dinámica que permitió la identificación de las formas de control como coordinada social dentro del campo de la educabilidad del sujeto se deja ver a continuación:

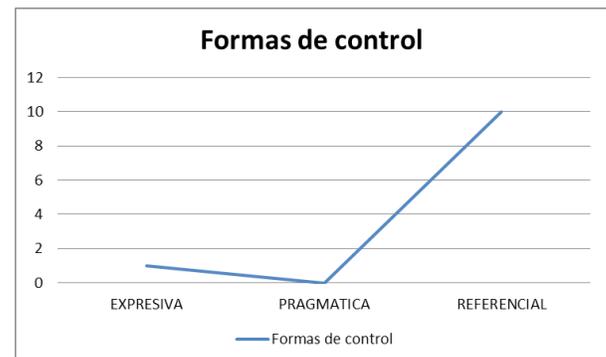


Figura 2. Coordinada Social. Formas de Control Desarrollo de la Práctica Pedagógica. (Elaboración propia).

De tal forma, esta coordinada se asumió como los dispositivos que utiliza el docente para mantener un orden en el aula y poder desarrollar su temática, movilizándose en lo instituido. Las dinámicas que se generaron en el proceso de práctica pedagógica de los docentes de tecnología e informática se dieron a partir de dispositivos de dominación y poder, ejercido por parte del docente a sus estudiantes. En este caso; la nota, el llamar la atención a través del observador, el manejo de la norma y su puesta en práctica son categorías que potencializaron lo instituido y le dieron fuerza a la realidad pedagógica. Uno de los relatos que dio cuenta de esto se presenta a continuación:

*(...) desafortunadamente, muchos tenemos la concepción de que la nota, es una forma de usted, no digamos manipular como lo dije ahorita, sino, como de tener de aliada o la herramienta para usted tener como el control de un estudiante, en su clase, para mi es una nota, que usted siga aun después de que los tiempos han cambiado, que usted como profesor siga teniendo el control de la clase, a través de una nota, pero ahí es cuando uno ve que la nota, no solamente usted evalúa una parte de conocimiento, una nota puede ser por participación, una nota puede ser por actitud en clase, una nota puede ser por...irrespeto a un compañero, una nota puede ser una buena tarea, cuando usted ve que el "pelao" se esforzó de más, entonces puede ser la herramienta que uno tiene, como les decía ahorita y también la forma de favorecer al muchacho en determinados momento (P 1:16 T1)<sup>4</sup>.*

La calificación en este caso lleva al docente a tener herramientas importantes para dominar al estudiante desde diversos aspectos; el cognitivo, el social y personal.

Así mismo, se refleja la importancia de la obediencia y el poder sobre el otro; Bocanegra (2007) dice que la

*"formación", función de la escuela, ha re-producido la organización de los espacios cerrados, vigilados, controlados, de la enseñanza verbal del saber, en cabeza del maestro o maestra, de la obediencia y el temor, del castigo y del poder de unos sobre otros (p.169).*

Las categorías anteriores dieron fuerza al imaginario instituido que se manifiesta en las formas de los docentes asumir el control para mantener unas reglas establecidas de comportamiento y formas de actuar en el escenario educativo.

Son esencialmente estas fuerzas de fondo las que fueron emergiendo dentro del desarrollo de la práctica pedagógica, creando comportamientos y formas de ser dominantes e impositivas que se convierten en realidades sociales. Esto nos lleva a compartir la postura de Murcia (2011) en tanto manifiesta: "todas las sociedades crean para sí, instituciones que en muchos casos son dispositivos de poder para mantener su estructura" (p.48), al igual que Bocanegra (2007) lo sustenta desde la escuela, entendida esta como:

*Institución especializada, normalizada, cumple desde su emergencia con la función de formar,*

<sup>4</sup>La codificación realizada hace alusión al procesamiento desarrollado con el apoyo del software atlas ti, la cual significa, Pn1: documento primario; n2: número del relato y TI: Unidad hermenéutica del programa Tecnología e Informática. Convenciones que se utilizarán de acá en adelante.

*instruir e introyectar conocimientos, normas, valores y tradiciones propias de un grupo social bajo unos parámetros que hoy siguen vigentes: currículo único, poder y saber en manos del maestro, obediencia, control, vigilancia (p.115).*

En este sentido, las formas de ser-hacer son los acuerdos que se han generado en torno a la escuela, a la imposición del docente frente a la norma o regla, y la aceptación por parte del estudiante, presentando por lo tanto unas dinámicas de la clase que se mueven por la normalización, homogenización y el estereotipo. Inclusive el acercamiento, el acuerdo, y la utilización de nuevas herramientas, son también formas de controlar la clase a través del acercamiento al otro.

En esta misma ruta interpretativa, se encuentra que la coordinada social formas de control, muestra unas posibilidades de ser desde la función expresiva del discurso plasmadas en esos imaginarios radicales e instituyentes que buscan una alternativa de la realización social y personal (Murcia, 2007), a través de lo que le gustaría al docente que fuera esta forma de control, en busca de una concertación y acercamiento con los estudiantes, enfocado especialmente con la relación y el reconocimiento del otro.

En definitiva, esta coordinada social formas de control, se moviliza en la vigilancia, el control y la obediencia como fuerzas instituidas, como fuerzas que dinamizan la práctica docente, que es aceptada por el contexto para el desarrollo de la clase. Las proyecciones posibles de ser, se dieron a partir de una forma de control que involucra al estudiante y la relación que se establece con éste, esto encaminado a la reproducción de comportamientos que favorezcan al entorno social y cultural en el que se encuentran.

## Ejercicio del Docente

La coordinada social ejercicio de ser docente se presenta desde los dos espacios de formación, tanto desde la práctica pedagógica como desde el proceso de formación del docente, dada su mayor fuerza desde la función referencial; desde las formas de ser/hacer. Y desde el proceso de formación la mayor fuerza social se presenta en la función expresiva, posteriormente pragmática, es decir desde las formas de decir/representar que

dan fuerza a los imaginarios instituidos. A continuación se presentan las dinámicas de las coordenadas sociales desde los campos de formación:

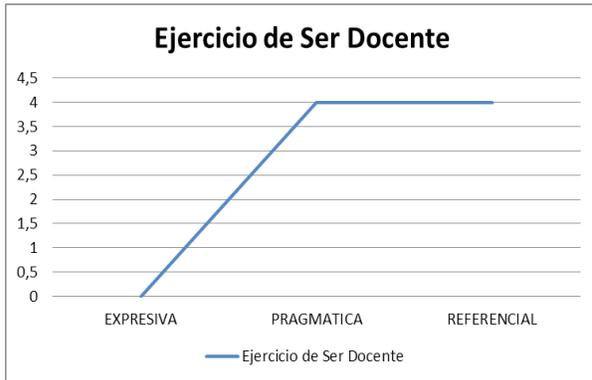


Figura 3. Coordenada Social Ejercicio de ser Docente. Desarrollo de la Práctica Pedagógica.

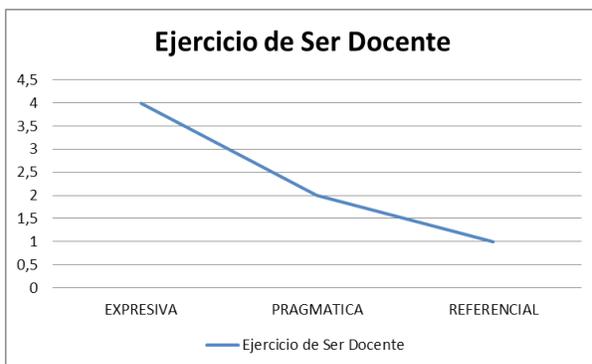


Figura 4. Coordenada Social Ejercicio de ser Docente. Proceso de Formación.

Los acuerdos sociales que surgieron en el aula de clase sobre las formas de ser y de estar del docente en el aula, se movieron en las dinámicas de lo instituido y lo radical e instituyente, en tanto que el docente evidencia lo que es y lo que podría ser en cuanto a las relaciones entre docente y estudiante, en busca de una cercanía cuya calidad se da desde la comunicación de doble vía. La siguiente narración sustenta lo anterior:

*El momento de conflicto me ha tocado algunas escenas, algunas escenas en las cuales los estudiantes, de pronto no tienen feeling con sus pares y entonces simplemente entramos a dialogar con ellos, primero acá escuchamos al estudiante, escuchamos al estudiante, venga, hágame un favor, ¿Qué fue lo que sucedió?, hable usted, usted va a escuchar, después habla usted y nos ponemos de acuerdo, y tratamos entonces, mediante el dialogo de que todo se realice en una forma buena, positiva (P2:26 TI).*

El aula, el escenario en donde el docente ejerce su rol es un encuentro de saberes, formas de ser y estar en el mundo. En este sentido, se presenta la coordenada ejercicio de ser docente desde las formas de ser, hacer, decir y representar. Desde la lógica de la realidad social, de lo definido e instituido socialmente, el escenario de clase es para el docente en la medida en que puede poner en práctica tanto lo que más le gustó y además lo que aprendió en la universidad; entre los otros aspectos es importante para el docente que haya una comunicación que convoque al diálogo y lucha entre pares para resolver los diferentes conflictos que se presentan en el escenario educativo. Estas se convirtieron en funciones otorgadas, que normalizan el rol docente frente a la clase.

La normalidad que el docente le dio a reproducir lo que aprendió y la relación que se debe establecer con el estudiante, es decir; la creación de un mundo del sentido común (Murcia, 2007), la lógica de lo instituido, se acompaña de unas dinámicas, unas emergencias que están en posibilidad de ser, en este caso se habla desde las proyecciones que surgieron de la misma necesidad que el docente tiene de un llegar a ser; de un ideal docente.

Estos aspectos del querer ser, del docente, llevan a comprender que desde esos imaginarios radicales e instituyentes se encuentra la intención de un rol docente encaminado al mejoramiento de sus facultades, que lo lleven a la transformación en el aula. Esta visión del llegar a ser en el ejercicio docente, se complementa con lo que dice Bocanegra (2007): "Los docentes deben prepararse para un nuevo rol del profesor más como guías y facilitadores de escenarios que permitan la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje" (p.169). Lo anterior lleva a darle importancia a la preparación del docente para aportar al desarrollo en el aula pero también se releva la importancia que el docente le da a este espacio, buscando posibilidades de generar el diálogo y la interacción con el otro para contribuir a un mejor ambiente académico.

**Dentro de la unidad hermenéutica de tecnología e informática, las formas de control se presentaron como la coordenada social que predomina ante la emergencia de otras.**

Por otro lado, el ejercicio de ser docente desde el proceso de formación a diferencia del desarrollo de la práctica pedagógica se moviliza desde las formas de decir/representar, es desde aquí donde surgieron unos imaginarios con posibilidad de instituirse, se habla de los imaginarios radial e instituyente. Para el docente el proceso que ha vivido como estudiante para la docencia lo lleva a generar un fortalecimiento en varias áreas de la vida, tal es el caso de la vocación, la responsabilidad, la autonomía, el carácter y mejoramiento de las perspectivas laborales. Estos aspectos anteriores son en términos de Murcia (2007) "creencias primarias, convicciones que se convierten en motivos, definidas como proyecto posible para crear y dinamizar realidades" (p.34). En este caso el querer ser, su ideal de docente se ubica en que su formación lo lleve a un aporte a su vida personal y a su quehacer docente.

Las dinámicas del imaginario radical e instituyente que son las de mayor fuerza en el discurso del docente con respecto a su proceso formativo, se refuerzan con las formas de ser/ hacer, en la medida que asume su ejercicio como posibilidad de poner en práctica lo aprendido. "Un docente no posee habitualmente una sola y única concepción de su práctica, sino varias concepciones que utiliza al mismo tiempo, en función de su realidad cotidiana y biográfica, de sus necesidades, recursos y limitaciones" (Arteaga y Inciarte, 2008, p.154). La posibilidad de reproducir en la práctica lo que ha aprendido en el proceso de formación lo lleva a interactuar con múltiples dimensiones que le dan su identidad en el aula de clase:

*La universidad lo que le da es obviamente esa parte como de la didáctica, de los saberes, de los conocimientos, de estrategias de trabajo, esa parte usted fortalece más, en la parte del conocimiento, sí, porque yo pienso que la base, usted ya la debe tener, que es lo que les digo, la vocación y que cuando usted entra a hacer una licenciatura, es porque usted sabe que va a ir a transmitirle a niños y a jóvenes eso (P 1:18 TI).*

En definitiva, mientras que en el desarrollo de la práctica pedagógica su mayor fuerza social se encontró en lo instituido, reflejado en el interés del docente por propender por un buen encuentro comunicativo que le permita conocer, acercarse más al estudiante; dentro del proceso de formación el ejercicio docente parte desde la posibilidad de ser, en este caso este imaginario se enfoca en una

formación en sí mismo, en donde es importante la formación tanto conceptual como personal que lleven al docente a tener una práctica que responda a las necesidades del aula.

### La Clase

La coordinada social la clase, en el desarrollo de la Práctica Pedagógica se dio desde las tres funciones del discurso, presentando la mayor fuerza social en las formas de ser/hacer (función referencial). Desde el proceso de formación la coordinada social denominada clase se presenta en dos funciones del discurso. Función referencial y función pragmática.

La figura siguiente dará cuenta de esta movilidad por las funciones en los dos espacios de formación:

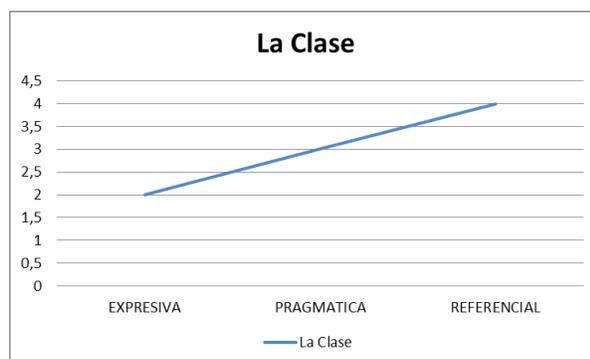


Figura 5. Coordinada Social. La clase – Desarrollo de la Práctica Pedagógica.

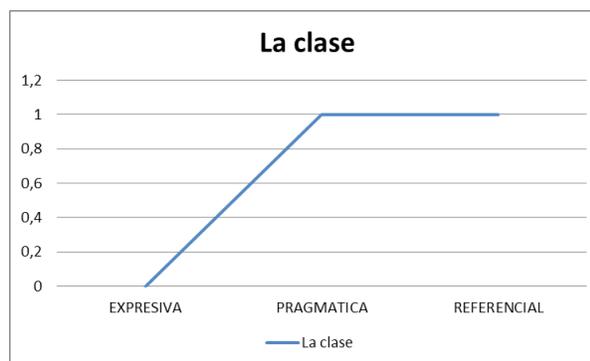


Figura 6. Coordinada Social. La clase – Proceso de Formación.

Las dinámicas que se generaron dentro del desarrollo de la práctica pedagógica, se movilizan tanto por los imaginarios instituidos como por los

radicales e instituyentes. Desde esta perspectiva de la realidad escolar, lo que se instituye en el aula de clase tiene que ver con el interés del docente frente al estudiante, esté asumió la clase como escenario que le permite tener en cuenta los conocimientos previos, la edad y el desarrollo de los mismos, además en el escenario de clase se generan dinámicas prácticas y participativas. Veamos un relato: *La clase que oriento en estos momentos de tecnología informática, quiero que sea lúdica de acuerdo a mi modelo pedagógico, me gusta que sea participativa, me gusta interactuar mucho con los estudiantes (P2:1 T1).*

Lo acordado socialmente en el escenario de aula se concentra en la participación del estudiante en el proceso de enseñanza, estas formas de ser/hacer, se sustentan con lo que dice Cabrera (2003):

Los profesores que practican con frecuencia el tipo de comunicación feedback y tipo de comunicación predominante conciliadora facilitan la participación de sus alumnos, porque consideran este elemento como crucial para favorecer el aprendizaje. Mientras que estos imaginarios emergen del aula, también se van movilizando otros con menos fuerza social pero que son válidos, toda vez que el docente le va dando forma a sus proyecciones sobre la clase (p. 8).

Estos imaginarios poco potentes reflejaron las posibilidades de ser sobre la clase que se orienta en la práctica pedagógica. El ideal de clase se asume como participativa, reflexiva y útil para el estudiante. Estos imaginarios radical e instituyente de esta coordenada, desde lo que significa para el docente la clase, se orienta hacia el escenario que permita la construcción, el desarrollo y la participación con el otro, siendo estas realidades primarias que tienen un gran potencial de ser aceptados socialmente. Cabrera (2003) sustenta lo que surge en el aula de clase: "El tipo de comunicación que el profesor (a) establece en el aula define el rol docente, según su tipo de comunicación predominante, se vincula a un rol de conductor de contenidos o de guía de aprendizaje" (p.12). La clase entonces, desde las formas de decir/representar fue un espacio que permitió el diálogo y la generación de aprendizaje entre docente estudiante, es la clase, la que permite el encuentro con el otro, la construcción social en el aula. La siguiente narración evidencia este aspecto:

*Participativa, una clase especial a lo dígamelo entonces, a ese apelativo, o esa cualidad que diga entonces, clase*

*ideal, yo creo que la clase ideal es donde todo el mundo se enriquece con conocimiento y se encuentra feliz en el momento que lo está realizando (P2:13 T1).*

Esta fuerza social que ejerce el ideal de la clase se centra en la participación y la posibilidad de la creación de un espacio donde exista una interacción e intercambio de saberes, pero también de formas de ser y de estar en el escenario académico. Estas realidades que se proyectaron con miras a construir realidades toman fuerza en tanto que el docente las asume como sus propias realidades que apuntan hacia lo socialmente aceptado.

Si bien, la coordenada social: La clase, fue potente en el desarrollo de la práctica, dentro del proceso de formación se asumió como de menor fuerza, siendo muy poca la recurrencia, esta coordenada pudo visualizar algunos rasgos de las formas de ser/hacer, representadas a partir de la clase tradicional y desde las formas de decir/representar, el ideal de clase que parta de las exigencias de los estudiantes. Estas posibilidades de imaginarios son apenas unos rasgos de cómo se asume la clase desde el proceso de formación. Sin embargo, esta coordenada se sustenta principalmente para buscar algunas comparaciones con la postura que tiene el docente frente a la clase desde el desarrollo de la práctica pedagógica.

En definitiva, los imaginarios sociales sobre la clase se asumieron como los espacios para construir juntos el conocimiento, el estudiante toma importancia en tanto es agente dinamizador de los procesos de enseñanza aprendizaje. Mientras que en el proceso de formación se asumió la clase desde una comunicación unidireccional, de corte tradicional pero a la vez con un ideal en donde se dio la importancia a los estudiantes.

## El Recreo

La dinámica en que se ve inmersa la coordenada social Recreo, respecto al programa de Tecnología e Informática, deja ver cómo los docentes la asumen y definen desde las formas de ser, hacer, decir y representar en el escenario de formación al cual pertenecen. El comportamiento de esta coordenada social hace presencia en las formas de ser/hacer (función referencial) con una mayor fuerza de visibilidad en el desarrollo de la práctica

pedagógica y en el proceso de formación pero en menor medida, se asume el descanso como espacio de socialización académica.

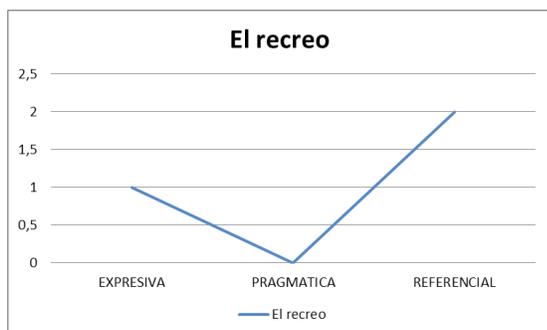


Figura 7. Coordinada Social Recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica.



Figura 8. Coordinada Social Descanso. Proceso de Formación.

Profundizando un poco más en las diferentes dinámicas generadas en la práctica pedagógica, el recreo se presentó como un escenario social donde el sujeto se desarrolla desde su propia libertad, asumiendo un rol de acuerdo a las necesidades propias de satisfacción, de placer, es decir, un momento de goce, tranquilidad, relajación, esparcimiento, además de salir del marco que constituye el desarrollo del conocimiento propio del aula; es un escenario que se convierte en posibilidad de expresión, que genera la configuración de actitudes propias de los deseos de cada sujeto, pero sin perder de vista la relación con el otro y lo otro.

*[...] Salirse un poquito como de esa parte del conocimiento del aula, estar relajado, tranquila, hacer lo que usted quiere, si quiere hacer actividad deportiva, si quiere hacer crucigrama, si quiere hablar por su teléfono, es un momento libre y sano esparcimiento (P2:24 T1).*

Así mismo, algunos docentes orientadores expresaron que el Recreo es un momento donde se continúa con el cuidado del estudiante, se le permite estar cómodo y desarrollarse desde sí mismo, reconociendo sus particularidades, ya que el bienestar del estudiante es una constante que ellos procuran mantener en su labor como docentes, que no está sujeta solo a elementos centrados en aquellos procesos académicos, sino también en espacios como el Recreo, el cual se va estableciendo como objeto de atención por parte de los docentes formadores; “[...] se cuida mucho el bienestar del estudiante, que él se sienta cómodo, a gusto, mantenemos muy pendientes de ese proceso, del estudiante [...]” (P2:25 T1). Este relato se asemeja a la propuesta que hace Gómez (1995) frente al Recreo, quien lo asume como un espacio de tiempo en donde los estudiantes pueden realizar espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propia, las cuales también deben ser objeto de atención por parte de los docentes de la institución educativa.

En la misma línea, se presentaron expresiones desde los sentimientos sobre un tema referido, el llegar a ser de los escenarios del recreo desde la perspectiva docente en donde las interacciones y lazos sociales trascienden el campo de lo disciplinar y académico, para pasar a un escenario de confianza, amistad, de interacción social, donde se comparten las expresiones de los estudiantes, sus vivencias y experiencias, posibilitando la construcción de sentimientos y lazos de amistad entre estudiantes y docentes, esto gracias a que es un espacio de interacción, de relaciones interpersonales como lo plantea Bonal (1998), “en el recreo se proyectan y se reproducen relaciones interpersonales entre los escolares [...] las cuales son orientadas por los docentes” (p. 26), ya que es allí en el Recreo donde se genera la posibilidad de una libre expresión que permiten ir estructurando las relaciones con el otro, ya no centrados en la dinámica propia de la clase, sino desde las propuestas que emergen de cada sujeto y que son proyectadas para con los demás.

El Recreo como coordinada social dentro de las dinámicas que se asumieron en la educabilidad del sujeto desde la práctica pedagógica se orientan hacia unos imaginarios instituidos, en donde se asume como escenarios de libertad, goce y disfrute posibilitando la expresión desde

las individualidades, los deseos y necesidades de cada persona, y que a su vez, se reflejó como espacio en donde el docente debe cumplir su rol de formador y orientador de las dinámicas que allí se van presentando. Esta perspectiva anterior instituida toma fuerza también desde el ideal que el docente tiene sobre los espacios que se generan en el recreo, este se configura desde unos imaginarios radicales e instituyentes, en donde el Recreo se piensa como un espacio de posibilidad para relacionarse con el otro e interactuar. Esta visión del recreo evidencia unas interacciones sociales que se configuran como “proyecciones sicosomáticas devenidas de lo que se considera que podrá ser, que generara realidades [...] se proyectan como invención” (Murcia, 2011, p. 34).

De esta forma, el imaginario instituido no solo tuvo fuerza de visibilidad, sino que también algunos docentes fueron proyectando desde las prácticas pedagógicas elementos que les permiten dar una mirada diferente al Recreo, gracias a que desde la función expresiva se genera una reflexión sobre un Recreo visto solo desde un espacio de descanso y realización de actividades ajenas a las escolares, por el contrario, se le empieza a dar una mirada más formativa donde el docente continúa con su rol profesional.

Esta coordenada social también se hizo visible desde el proceso de formación representada en la función referencial y expresiva en donde se asume como un espacio de socialización académica, estas expresiones discursivas de los docentes en relación al descanso en la Universidad, dicen que es un escenario de construcción de conocimiento, de compartir aquellas relaciones académicas que se están generando, en donde se socializan y se exponen las diferentes dinámicas en las que están inmersos, es un lugar en donde se habla y se continúa discutiendo de todo lo relacionado con el escenario académico.

*[...] Cuando estamos en el colegio, simplemente salimos y listo, relajados, sabemos que en el colegio se contempla mucho al estudiante, si estamos en la escuela lo contemplamos y si estamos en el bachillerato, lo contemplamos, pero ya cuando salimos a la universidad, ya estamos esa convicción, ya estamos porque nosotros queremos salir adelante y porque necesitamos estar muy pendientes de unas materias y de una responsabilidad (P2:27 T1).*

El Descanso hace parte de un lugar más dentro de los procesos académicos, el cual es utilizado para confrontar y compartir las dinámicas que constituyen el mundo de la formación profesional. Es así como se va configurando en los acuerdos construidos por el entorno en el que conviven, las formas de ser hacer con relación a la coordenada descanso se convierten en una realidad ubicada en un marco de lo aceptable y lo naturalizado, esto gracias a los acuerdos que lo hacen posible como realidad.

En este sentido, la coordenada social recreo en la práctica pedagógica y descanso desde el proceso de formación encontraron relación a lo instituido y aceptado socialmente, en este caso como escenario de socialización y libertad, en donde se le da apertura al otro, ya sea para fortalecer lazos de amistad como para socializar asuntos específicamente académicos.

## La Evaluación

Esta coordenada se asumió como un elemento normalizado desde la práctica pedagógica y a su vez desde los procesos de formación, representados en la función referencial. En este caso no se visualizan las formas de proyección e ideal del docente frente a la evaluación como muestra el siguiente cuadro en relación a la función expresiva y pragmática del discurso:

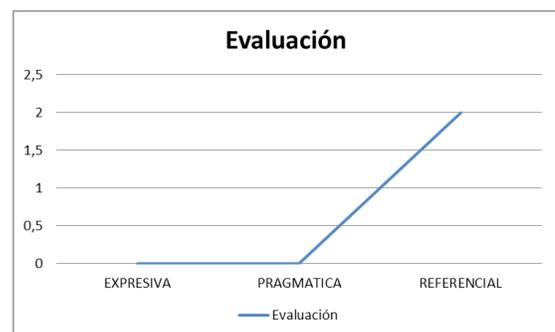


Figura 9. Coordenada Social Evaluación. Proceso de Formación.

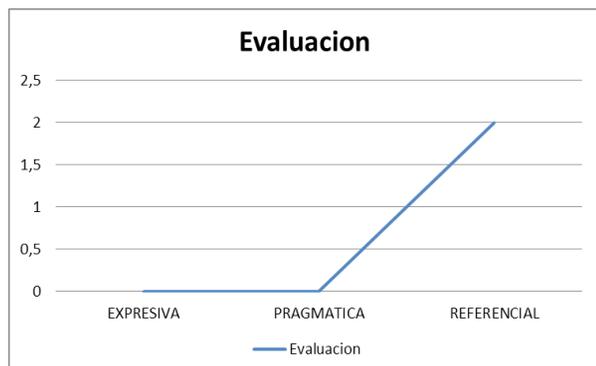


Figura 10. Coordinada Social. Evaluación. Desarrollo de la Práctica Pedagógica.

La Evaluación fue asumida en la práctica pedagógica como un medio en donde los conocimientos hacen parte de un todo, es decir, no solo están centrados en unas características o elementos específicos, sino que fundamentan las dinámicas, procesos y características propias de los aprendizajes que se dan en las diferentes dimensiones de los sujetos.

*[...] para mí la evaluación es todo, cierto, es un proceso integral, entonces el hecho de que usted entre, que trata al otro, de cómo lo trata, para mí no[...] a mí no me interesa mucho de pronto un conocimiento, que el pelao no alcanzó el logro porque no alcanzo a manejar equis software o equis programa, no, pero, si yo con el pelao logre otras cosas, eso a mí me va a servir como herramienta [...](P1:21 TL).*

En este mismo sentido, Pardo et. al. afirman que “la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado” (p.19), de forma tal que los docentes dentro del desarrollo de la práctica pedagógica se ubican sobre una evaluación que les permita visualizar las diferentes dimensiones que constituyen la formación del sujeto. En este sentido, la evaluación toma gran relevancia dado su valor social en donde se aparta de una herramienta que se queda en la evaluación de productos y trasciende a tener en cuenta al estudiante desde la integralidad del ser.

De tal manera se pudo analizar cómo la coordinada evaluación se aleja de una postura que busca una evaluación sumativa, tal como lo menciona Shepard (2006), al decir que “los maestros y estudiantes necesitan más son evaluaciones sumativas que sirvan para verificar la consecución de logros importantes en la adquisición de

competencias por parte de los estudiantes” (p. 30), y asumen una evaluación que busca y se centre en la integralidad del sujeto, no visto desde un solo ángulo, sino, desde la complejidad que lo constituye, acompañado de los diferentes factores que se ven inmersos en el proceso de formación.

En cuanto a la visión de la evaluación desde el proceso de formación, se asume como la herramienta que es replicada posteriormente para los procesos en la escuela en donde las experiencias y algunos procesos desarrollados en la universidad respecto a la evaluación son utilizadas y aplicadas por parte de los docentes en las instituciones educativas, tal como lo deja en evidencia el siguiente relato:

*[...] nosotros muchas veces no tenemos ese acompañamiento permanente del docente, pero me gusta cómo está dividida, porque siempre vienen los saberes previos, luego viene u ejercicio individual, después uno colectivo, después una sustentación donde yo voy a demostrar lo que he aprendido, entonces me parece que estamos ahí, que estamos evaluando un proceso de aprendizaje en el estudiante, desde de lo que sabe, de lo que va aprendiendo, hasta que ya dio sus frutos, entonces así también es en los colegio [...](P3:8.)*

El relato anterior muestra cómo la influencia de las prácticas desarrolladas en la universidad se van convirtiendo en parte de las dinámicas escolares, ya que muchas de esas técnicas y estrategias son utilizadas o replicadas en el momento de pensar y ejecutar la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

En esta misma lógica se institucionaliza la Evaluación como los elementos que son tomados en cuenta para analizar todos los procesos que se generan en el aula, es decir, según el informante este proceso permite evaluar unos contenidos, que se asumen como un deber ser que, a la vez, le sirve de posibilidad para replicarlo en la práctica pedagógica.

## Discusiones y Conclusiones

Dentro de la unidad hermenéutica de tecnología e informática, las formas de control se presentaron como la coordinada social que predomina ante la emergencia de otras; evidenciando que por más que los actores sociales, docentes en formación, quieran dejar de lado esa educación tradicionalista,

el hecho de generar control desde la nota hace que esto no ocurra, pues es una manera de demostrar el poder sobre los estudiantes mediante este dispositivo, siendo tan naturalizado, incluso, por toda la comunidad educativa, ya que para el estudiante es una forma quizás de reconocimiento, para el padre una materialización visible del comportamiento y aprendizaje del estudiante, y en la sociedad en general se empieza a establecer el reconocimiento por este mismo resultado. Lo que lleva a generar cuestionamientos frente a la forma como se quiere reconocer al otro sin dejar de lado la necesidad de demostrar el poder, e incluso de reconocerlo, haciendo que lo que realmente importe dentro de los procesos de formación sea la nota como resultado y no ese reconocimiento verdadero del proceso de formación.

Además la nota, al ser una herramienta para tener el control del estudiante y no un reconocimiento dentro del proceso de formación, toma fuerza como un dispositivo que el docente utiliza para poder desarrollar su clase, obstaculizando los procesos de socialización y acuerdo que podrían generarse en el espacio de la clase, dejando de lado el reconocimiento del otro y de los otros desde una educación en la que todas las dimensiones del ser humano sean tenidas en cuenta.

La puesta en práctica de la norma también entra en esta dinámica, por la misma necesidad de tener bajo control el comportamiento de los estudiantes dentro del aula de clase; Otra de las cosas por tener en cuenta frente a las formas de control desde lo expresivo, pero con una baja fuerza social, es que los actores sociales establecen, que la concertación y la necesidad de aprobación por parte del estudiante es importante para el desarrollo de la práctica pedagógica, evidenciando de esta manera que para el docente sigue siendo importante la aceptación de las reglas y normas desde el estudiante.

Una de las coordenadas sociales que tiene una movilidad social particular es el ejercicio de ser docente. Desde la práctica pedagógica muestra cómo se va configurando el imaginario instituido, el cual se presenta sobre la transferencia de conocimientos adquiridos en la universidad para mejorar los procesos formativos que son desarrollados en la institución educativa. Dicho imaginario es propiciado por los sentimientos de

agrado y aceptación que desde la universidad fueron implantados y que para los actores sociales se van configurando como una de las mejores opciones a utilizar para con los estudiantes, además dicho imaginario va acompañado de promover e implementar estrategias que permitan solucionar los conflictos y las diferencias que se presentaron en el aula, las cuales pueden ser solucionadas a través del diálogo entre las partes. Este imaginario deja ver cómo las acciones que son desarrolladas por los docentes tienden a ubicarse sobre una perspectiva sociológica, específicamente en las interacciones sociales en las cuales se ven sumergidos y con ello, la mejora de los procesos formativos que se generan en el aula.

Los espacios que se van configurando en las realidades de los sujetos que se ven inmersos en los procesos de formación y el desarrollo de la práctica pedagógica, dejan ver cómo las dinámicas y las formas se están implementando los procesos de formación, tanto en la universidad como en las instituciones educativas. El docente instituyen el recreo como un lugar en donde continúan su proceso formativo, esta vez desde una posición de cuidador y observador de los estudiantes en otro contexto diferente al aula, a su vez, deja ver algunos indicios reflexivos frente al fortalecimiento de las relaciones con el otro en donde el papel de las relaciones interpersonales, ese dirigirse al otro y los procesos de interacción van tomando una posición, un lugar en la forma de pensar el recreo en el mundo de la educación, permitiendo esto una mirada diferente, una proyección encaminada a dejar a un lado ese pensamiento tradicionalista que se tiene sobre el recreo donde simplemente los estudiantes juegan, se divierten o consumen alimentos, para convertirse en un escenario más de formación, generando así otro tipo de sentido y significado de esas formas de representar el recreo en el mundo de la vida cotidiana de los sujetos y con ello, la forma en que se está pensado la educabilidad de los mimos; así mismo, se muestra cómo la dinámica universitaria que rodea el recreo, que para este escenario es denominado el descanso, está centrado en un lugar académico, de socialización, el cual se fundamenta como uno de los imaginarios instituidos sin elemento de reflexión y mucho menos de transformación, ubicándose así como lo normalizado, aquello que está en el campo de la plausibilidad y la aceptación social de los docentes.

Sumado a esto se muestra la forma cómo, al pertenecer a un programa a distancia, sus procesos de formación están muy amarrados al auto-control y al autoaprendizaje, es el estudiante quien debe establecer sus ritmos de estudio para poder responder positivamente dentro del proceso de formación que, en gran medida, permea los desarrollos de práctica educativa que realizan en las instituciones; además, se evidencia la forma cómo las motivaciones de estos actores en las clases como estuantes y como docentes están dadas desde las dinámicas que se generan dentro del aula y los gustos personales por algunas u otras áreas del conocimiento, evidenciando de esta manera que los mayores intereses se dan desde las dinámicas activas y no pasivas, lo que genera contradicciones entre los imaginarios tan instituidos y naturalizados por mantener el control dentro de las aulas y aquellos imaginarios radical instituyente, de clases dinámicas, activas y participativas que sin tener la fuerza social suficiente, no dejan de ser ajenas a las proyecciones y deseos de los docentes en formación.

## Bibliografía

- Arancibia, V.; Herrera, P. & Strasser, K. (1999) *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Arteaga, Y. & Inciarte, A. (2008). Conocimientos que interactúan en una clase de ciencias naturales. *Paradigma*, XXIX(1), 147-170. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v29n1/art09.pdf>
- Baquero, R. (2002). "La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional". Conferencia pronunciada el 23 de marzo de 2002 en el ámbito del Seminario permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF> (Consultado el 15 de marzo de 2012).
- Bocanegra, E. M. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv*, 6(1), 319-346. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós
- Cabrera, J. D. (2003). Discurso docente en el aula. *Estud. pedagóg., Valdivia*, (29). Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=50718-07052003000100001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50718-07052003000100001&lng=es&nrm=iso)
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tus Quest editores.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Argentina: Eueba.
- Dijk, Teun A. Van (1976). Aspectos de una teoría generativa del texto poético. En: A.J. Greimas, y AA.VV. *Ensayos de semiótica poética*. Barcelona: Planeta.
- Gallego, M. J. (1996). Análisis de la acción docente en el aula de informática: Implicaciones para una Didáctica de la Informática *Qurrículum*, 10(11), 77-102 Disponible en: <http://www.ugr.es/~mgallego/Accion%20docente%20en%20aulas%20de%20informatica.pdf>
- Gómez, H. (1995). *Valor pedagógico del recreo*. Cooperativa editorial Magisterio.

- Iñaquez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jaramillo, D.; Mazonett, V. y Murcia, N. (2013). *La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación*. Ministerio Nacional de Educación, Universidad Católica de Manizales y Universidad de Caldas.
- Murcia, N. (2006). *Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. CINDE-Universidad de Manizales. Tesis Doctoral.
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales. Preludios sobre Universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. Berlín: Eae Editores.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social, apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa "La Complementariedad"*. Armenia: Kinesis.
- Pardo, R.; Salazar, M.; Díaz, R.; Bosco, D.; Negrin, N.; Del Valle, E. y Cerón, A. (2013). *Evaluar en la escuela*. Secretaría de Educación Pública. Argentina 28, Colonia Centro.
- Ramírez, C. Arcila, W. (2012). Emergencias Investigativas en Educación. Una mirada desde la maestría en educación de la universidad Manizales. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, 12(20), 37 – 49.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Argentina: Secretaría de Educación Pública.
- Shepard, L. (2006). La Evaluación en el Aula. Capítulo 17 de *Educational Measurement*. (pp. 623-646). México: ACE/Praeger Westport. Disponible en: [http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf)
- Villada, D. (2011) *Teoría del currículo*. Documento inédito y en construcción. Universidad de Caldas: Maestría en Educación.
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia.

## DIFERENCIAS SINTÁCTICAS DEL SUJETO EN EL ESPAÑOL Y EN EL FRANCÉS

Este artículo describe la sintaxis del sujeto gramatical de las oraciones activas del español y del francés. **Objetivo:** describir, comparar y ejemplificar las diferencias sintácticas de la función sujeto en ambas lenguas. Un estudio de este tipo es especialmente útil para estudiantes y docentes de lenguas y para traductores, pues el conocimiento de las funciones sintácticas propicia la comprensión de los demás aspectos gramaticales. **Metodología:** se adoptó un método descriptivo para especificar las propiedades gramaticales y las marcas formales del sujeto en ambas lenguas; establecer las diferencias y, por último, ejemplificar comparativamente tales diferencias. **Hallazgos:** diecisiete diferencias sintácticas relevantes que ameritan un ejemplo explicativo. **Conclusiones:** se énfasis en que el sujeto gramatical en el francés es una estructura marcada, pues exige la representación fonética. En cambio, en el español el sujeto puede estar tácito e incluso nulo.

**Palabras clave:** español, francés, gramática, análisis sintáctico, enseñanza de idiomas.

### Origen del artículo

El artículo procede de la investigación Análisis contrastivo de la sintaxis de los complementos oracionales del español y del francés, financiada por la Universidad de Caldas; inscrita con código 0256911 en la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados, iniciada en 2012 y finalizada en 2014.

### Cómo citar este artículo

Ibarra Orrego, M. y Ramírez Osorio, J. (2013). Diferencias sintácticas del sujeto en el español y el francés. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 68-84.

## SYNTACTIC DIFFERENCES OF THE SUBJECT IN SPANISH AND IN FRENCH

This paper describes the syntax of the grammatical subject of the active sentences in Spanish and in French.

**Objective:** To describe, to compare and to exemplify the syntactic differences of the function subject in both languages. A study of this kind is especially useful for students and teachers of languages, and also for translators, since the knowledge of syntactic functions promotes the understanding of other grammatical aspects. **Methodology:** A descriptive method was adopted to specify the grammatical properties and the formal marks of the subject in both languages; to establish the differences and, finally, to exemplify comparatively such differences. **Findings:** Seventeen relevant syntactic differences that deserve an explanatory example. **Conclusions:** It emphasizes that the grammatical subject in French is a marked structure, as it requires the phonetic representation. On the other hand, in Spanish the subject can be tacitly implied and even null.

**Key words:** spanish, french, grammar, syntactic analysis, language instruction.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013

Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

# Diferencias sintácticas del sujeto en el español y el francés

## Introducción

Este artículo es un informe parcial de una investigación más amplia de carácter descriptivo, titulada *Análisis contrastivo de la sintaxis de los complementos oracionales<sup>1</sup> del español y del francés*. Esta investigación fue financiada por la Universidad de Caldas<sup>2</sup>. Se propone como una investigación eminentemente teórica cuyo corpus es bibliográfico. El objetivo fundamental es describir y ejemplificar las diferencias de construcción en ambas lenguas pues, aun siendo lenguas hermanas, muestran profundas diferencias sintácticas. El enfoque teórico de esta investigación es sobre todo el propio de la gramática funcional,

Magda María Ibarra Orrego<sup>1</sup>

José Fernando Ramírez Osorio<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Magistra en Lingüística del Español del Instituto Caro y Cuervo. Docente del área de Lingüística del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Caldas. [magda.ibarra@ucaldas.edu.co](mailto:magda.ibarra@ucaldas.edu.co)

<sup>2</sup>Especialista en Pedagogía de la Lengua de la Universidad El Bosque, Bogotá. Docente del área de Francés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caldas. [jose.ramirez@ucaldas.edu.co](mailto:jose.ramirez@ucaldas.edu.co)

<sup>1</sup>Tales complementos son el sujeto, el complemento directo, el complemento indirecto, el complemento de régimen preposicional, el complemento circunstancial, el atributo, el complemento predicativo y el complemento agente (Nueva gramática, 2009, pp.62-71).

<sup>2</sup>Inscrita con código 0256911 en la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados, iniciada en 2012 y finalizada en 2014.

que permite considerar, según Martín Arista (1999): “las reglas sintácticas como subsidiarias de las reglas semánticas y éstas como secundarias respecto de las pragmáticas” (p.36). Acorde con este enfoque teórico el sujeto se entiende como una función oracional, es decir, dependiente del verbo y no como la contraparte del predicado, como lo concibe la gramática tradicional (Martínez, 1994, pp.99 ss). La comparación entre ambas lenguas no se propone por un interés puramente teórico, sino asentada en necesidades pedagógicas y en intereses comunicativos.

Este artículo, en particular, trata sobre la sintaxis del **sujeto gramatical**, que es, como advierten Van Valin y Guerrero (2012), “la categoría más reconocida pero también la más compleja de caracterizar. En muchas lenguas del mundo, el sujeto suele ocupar una posición relativamente estable o marcarse de la misma manera en distintas construcciones” (p.247). Y esto tanto en relación con el español como con el francés.

Con esta investigación queremos hacer un aporte teórico y práctico a todas aquellas personas que estén interesadas, por diversas razones, en ir más allá del dominio comunicativo de estos idiomas, o que necesiten profundizar en los detalles de la sintaxis de ambas lenguas. Este estudio puede resultar de especial interés a las personas que se desempeñan en el ámbito académico y cuya lengua materna sea el español y estén estudiando o dominen el francés como lengua extranjera. Queremos, además, destacar la importancia de la gramática como parte fundamental del dominio de las lenguas extranjeras y de la lengua materna. Para Angela Di Tulio (2007) la gramática es de suma importancia para aprender una lengua extranjera, dice:

Aun cuando actualmente se ha favorecido el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras, se comprueba habitualmente que se gana un tiempo y un esfuerzo considerables si el estudiante cuenta con un conocimiento de la gramática de su propia lengua, que le permitirá advertir los posibles contrastes y los puntos críticos en que ambas gramáticas presentan divergencias. La realidad, en cambio, es que los alumnos suelen aprender gramática a partir del estudio de otros idiomas (p.16).

Otra razón que justifica la recuperación de la gramática en la enseñanza de las lenguas es la que expone Ricardo Maldonado (2012, p.213) desde

el enfoque de la gramática cognitiva. Según él, la habilidad para comunicarse con el lenguaje está enraizada en sistemas cognitivos básicos como la percepción, la memoria y la categorización, de los cuales el sistema lingüístico no se puede separar. Esto quiere decir que las habilidades lingüístico-mentales, como lo es la gramática, permiten las operaciones de abstracción que fundamentan la construcción de oraciones simples y complejas.

Un estudio de este tipo se justifica, además, porque no existe un manual que exponga y ejemplifique comparativamente las distinciones sintácticas entre lenguas, es decir, un estudio que traduzca la sintaxis de una lengua a otra mediante ejemplos que hagan visibles las diferencias de construcción. A continuación damos dos ejemplos que justifican un estudio de este tipo.

**Ejemplo 1.** En el español, algunos verbos permiten un sujeto gramatical escueto, es decir, conformado solo por un sustantivo, contable o no-contable, sin determinantes ni modificadores ni complementos<sup>3</sup>. Pocos verbos permiten como sujeto un grupo nominal de este tipo. El verbo ‘faltar’ lo permite, incluso, con sustantivo no-contable, como en la oración **Falta harina para el pan**, en la que el sujeto es el segmento *harina*. Traducida al francés, esta oración requiere de otra sintaxis por tres razones básicas: primera, el contenido léxico del verbo ‘manquer’ (equivalente de ‘faltar’ en español) exige una organización sintáctica diferente de sus complementos<sup>4</sup>; segunda, en el francés lo usual es que el sujeto tenga determinantes<sup>5</sup>, salvo si se trata de un nombre propio, y, tercera, como *harina* es un sustantivo no-contable requiere de un artículo partitivo<sup>6</sup>.

La oración en francés quedaría así: **Il manque DE LA farine pour le pain** [se resalta el partitivo con mayúsculas], oración en la que el sujeto

<sup>3</sup>Este tipo de grupos nominales se les conoce como grupos nominales escuetos (Cf. Nueva gramática, 2009: § 14.1h-k; 15.3g, n; 15.5b, o; 15.7ñ; 15.8; 15.9e, g; 15.11 y 15.13).

<sup>4</sup>Como sucede en todas las lenguas (Cf. Nueva gramática, 2009: cap. 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39).

<sup>5</sup>En el francés es posible un sujeto sin determinantes solo en el caso de que se trate de un nombre propio como en *Pierre chante*, oración en la que el sujeto es *Pierre*. Para los demás casos en el francés es necesario un determinante.

<sup>6</sup>“L'article partitif sert à indiquer une quantité quelconque prise sur un ensemble, une part d'un ensemble non comptable (dont on ne peut pas compter les éléments)” (Marson-Zyto, P. et Desalmand, P., 2011, p.61).



es el segmento *il*, mientras que el segmento que contiene al sustantivo *farine* (harina) es el complemento directo. Como este segmento toma la forma *de la farine*, es decir, se convierte en un grupo preposicional, no pueden cumplir la función de sujeto<sup>7</sup>. En este caso, *de la farine*, es el complemento directo debido al régimen del verbo y a las propiedades sintácticas del sintagma. He aquí una enorme diferencia sintáctica presente en algunos tipos de oraciones. Para resumir, en esta oración específica el contenido semántico que en el español se manifiesta en la sintaxis como **sujeto**, en el francés se manifiesta como **complemento directo**.

En conclusión, ambas oraciones en el nivel semántico vehiculan el mismo contenido, pero sus componentes, por razones léxicas, cumplen funciones sintácticas disímiles e incluso opuestas. Este es, en esencia, el propósito de nuestro estudio: hacer visibles tales diferencias. Ver la tabla 1:

<sup>7</sup>En el español tampoco es posible que un grupo preposicional pueda cumplir la función de sujeto gramatical (Cf. Nueva gramática: cap. 33).

Este estudio puede resultar de especial interés a las personas que se desempeñan en el ámbito académico y cuya lengua materna sea el español.

**Tabla 1.** Ejemplo de las diferencias sintácticas entre dos oraciones que vehiculan el mismo contenido semántico

|                   | <i>Falta</i>     | <i>harina</i>       | <i>para el pan</i>                      |
|-------------------|------------------|---------------------|---|
|                   | Predicado verbal | Sujeto gramatical   | Complemento circunstancial de finalidad |
|                   |                  | ↓                   |   |
| <i>il</i>         | <i>manque</i>    | <i>de la farine</i> | <i>pour le pain</i>                     |
| Sujeto gramatical | Predicado verbal | Complemento directo | Complemento circunstancial              |

Hacer visibles y conscientes estas diferencias cuando se aprende una lengua extranjera es importante porque las personas suelen traducir solo los contenidos y no se percatan de las diferencias de forma, por lo tanto, no reinterpretan las estructuras sintácticas. El resultado son oraciones agramaticales como (el asterisco indica agramaticalidad):

- \**Je connais à Pierre* en lugar de la forma correcta *Je connais Pierre*
- \**Je te pense* en lugar de de la forma correcta *Je pense à lui*

En otros casos, se asume que las características y funciones de un complemento son la mismas en ambas lenguas por el hecho de que estas cuentan con funciones sintácticas similares como sujeto, complemento directo, complemento indirecto, etc.

**Ejemplo 2.** Otro ejemplo de disparidades sintácticas lo aportan los verbos polisémicos, pues en cada cambio de significado seleccionan complementos diferentes. Los siguientes ejemplos demuestran que el dominio de la gramática de una lengua extranjera es un aspecto de suma importancia. El verbo 'confiar' en español puede usarse con claras diferencias semánticas y, por ende, sintácticas. Las tablas 2 y 3 muestran diferencias sintácticas tanto al interior de cada lengua como entre ellas, cuando los verbos se usan como transitivos, intransitivos o con forma pronominal.

**Tabla 2.** Ejemplo de las disparidades sintácticas del verbo confiar según la polisemia, en el español.

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>El verbo 'confiar' usado como verbo transitivo requiere de un complemento directo:</li> </ul>                 | <p><b><i>Confío mis ganancias al corredor de bolsa</i></b></p>       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Usado como verbo intransitivo simple o compuesto requiere de complemento de régimen preposicional:</li> </ul> | <p><i>Confío en mis capacidades</i><br/><i>Ha confiado en mí</i></p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Usado como verbo en forma pronominal requiere de complemento de régimen:</b></li> </ul>                    | <p><i>Se confió de sus capacidades</i></p>                           |

Para traducir al francés las mismas oraciones se usa el verbo *confier*, similar al verbo en español, pero el contenido semántico de este verbo rige una estructura sintáctica diferente a la del español (ver tabla 3).

**La habilidad para comunicarse con el lenguaje está enraizada en sistemas cognitivos básicos como la percepción, la memoria y la categorización.**

**Tabla 3.** Ejemplo de las disparidades sintácticas del verbo confier según la polisemia, en el francés.

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>El verbo 'confier' usado como verbo transitivo exige complemento directo:</li> </ul>  | <p><b><i>Je confie mes économies à la banque</i></b></p>        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Usado como verbo intransitivo sólo es posible en forma compuesta y selecciona un complemento indirecto:</li> </ul>  | <p>Fais confiance <u>à moi</u></p>                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Usado como verbo en forma pronominal, exige un grupo introducido por la preposición DE que cumple la función de complemento directo, además, dicho grupo puede sustituirse por el pronombre adverbial EN:</b></li> </ul> | <p>Il se confie <u>de ses capacités</u> &gt; Il s'en confie</p> |

Como puede verse, en ambas lenguas la estructura sintáctica es similar solo con el verbo transitivo, pero en los demás casos, uso transitivo y forma pronominal es claramente disímil. Cuando no se tienen en cuenta estas discrepancias, por ejemplo, en un proceso de aprendizaje de lengua extranjera, se incurre en errores de transferencia, como: \**Je confie en ses capacités*, oración claramente agramatical. Una vez más, estos contrastes en la construcción de las oraciones en dos lenguas justifican la necesidad de ahondar en el estudio de las gramáticas de la lengua materna y segundas lenguas.

## Definición de sujeto gramatical

Debido a la diferencia de enfoques teóricos, la definición de la función sintáctica SUJETO GRAMATICAL no puede ser la misma para ambas lenguas. Definimos esta función para dejar claro: a) la diferencia entre sujeto gramatical y sujeto de predicación, es decir, como categoría sintáctica y como categoría semántica; b) las características gramaticales de los grupos sintácticos que pueden cumplir dicha función y, c) los exponentes o marcas formales.

### *Diferencia entre sujeto gramatical y sujeto de predicación*

La diferencia entre sujeto gramatical y sujeto de predicación en ambas lenguas es la misma. El 'sujeto gramatical'<sup>8</sup> (Alcaraz, 2004, pp.627-628) es una función sintáctica y el 'sujeto de predicación' es un papel semántico. En muchos tipos de oraciones ambos tipos de sujeto coinciden, pero en otros no. Cuando el sujeto gramatical y el de predicación son diferentes, el de predicación puede aparecer con otras funciones sintácticas, por ejemplo, complemento directo o complemento agente. Entonces, el término 'sujeto' denomina dos fenómenos distintos y la diferencia la marca el rasgo 'de predicación' o 'gramatical'. En las gramáticas del francés el sujeto gramatical se conoce como 'sujeto aparente' y el sujeto de predicación, como 'sujeto lógico' o 'sujeto real' (Riegel, Pellat & Rioul, 2009, p.749).

En ambas lenguas el sujeto de predicación o el sujeto lógico, categoría del nivel semántico, se interpreta como aquella entidad de la cual se habla o como el tema de la oración; mientras que el sujeto gramatical o el sujeto aparente, categoría del nivel sintáctico, establece la concordancia con el verbo.

<sup>8</sup>Según señala Dik (1981, p.107, citado por Alcaraz y Martínez, 2004), el sujeto gramatical muestra los siguientes rasgos: 1) es aquel segmento, "que controla, en primera instancia, la concordancia verbal", para el caso de las lenguas acusativas, por ejemplo el español; 2) es una unidad nominal que muestra los rasgos morfosintácticos de concordancia con el verbo, en oposición a los conceptos de sujeto lógico y psicológico; 3) es el "morfema personal incluido en la terminación del verbo"; 4) en la teoría de rección y ligamiento, el sujeto es uno de los argumentos en aquellas unidades con capacidad para seleccionar argumentos (algunos sustantivos, adjetivos, adverbios, algunas preposiciones y los verbos, excepto lo meteorológicos).

La confusión tan ampliamente difundida entre sujeto gramatical y de predicación, que en muchas ocasiones coinciden, quizá se deba en parte a la definición tan ampliamente difundida de que el sujeto es el que realiza la acción denotada por el verbo, lo que no se cumple con todos los tipos de verbos, solamente con los verbos de acción<sup>9</sup>. El concepto de 'agente' pertenece al nivel semántico y puede ser o no el sujeto gramatical en el nivel sintáctico. Esto se ve claramente en el paso de una oración activa a pasiva. En la oración activa *Juan compró las flores*, **Juan** es a la vez el sujeto gramatical y el de predicación, pero al convertirla a una construcción pasiva, las funciones sintácticas y los contenidos semánticos se separan. Así en la oración pasiva *Las flores fueron compradas por Juan*, el sujeto gramatical es el segmento *las flores*, que era el complemento directo en la activa; mientras que el segmento **Juan** deja de ser el sujeto gramatical y se convierte en el complemento agente.

### *Definición de sujeto en el español*

La *Nueva gramática de la lengua española* define el sujeto de dos maneras, una amplia y otra restringida, definiciones que corresponden a dos niveles de análisis distintos. En sentido amplio, que corresponde al nivel semántico, el sujeto se define como: "un concepto semántico, cuando se opone [al concepto] de PREDICADO" (2009, p.2527, § 33.1a). En tal caso, una oración está compuesta por dos partes fundamentales, radicalmente opuestas: el sujeto y el predicado. Ambos componentes son del mismo nivel e igual valor sintáctico, mientras que los complementos<sup>10</sup> son elementos constitutivos del predicado, es decir, que el sujeto no depende del verbo, pero sí los complementos.

En el sentido restringido, que corresponde al nivel sintáctico, el sujeto gramatical se define como: "una función sintáctica que contrasta con otras posibles que pueden incidir sobre el verbo (complemento directo, indirecto, etc.)" (2009: 2527, § 33.1a).

<sup>9</sup>Desde el punto de vista léxico o modo de acción, los verbos se clasifican en primera instancia como actividades (ganar, llorar, llover, manejar, trabajar), realizaciones (comer, construir, recitar), logros o consecuciones (perder, alcanzar) y estados (merecer, decidir, ser, tener). Así que no todos los verbos son acción, razón por la cual no todos los sujetos son activos (Cf. Nueva gramática: §23.3).

<sup>10</sup>Complemento directo, complemento indirecto, complemento de régimen preposicional, los adjuntos y el atributo.

En tal sentido la oración está gobernada por el verbo o predicado verbal, elemento del cual son dependientes los demás componentes de la oración: los complementos, incluido el sujeto. Debe entenderse, entonces, que el contenido semántico del verbo es el que determina, en cada caso, los complementos requeridos. Así, el sujeto pasa a ser uno más de los complementos oracionales, todos subordinados al verbo. En esta investigación adoptamos esta definición, es decir, se asume el sujeto como una función sintáctica dependiente del verbo, o sea, como complemento oracional más. Las características sintácticas del sujeto en el español son básicamente cuatro: el tipo de sujeto (expreso y tácito), la naturaleza nominal, la posición sintáctica y los exponentes formales o marcas sintácticas.

- Tipo de sujeto. El sujeto gramatical puede estar explícito o tácito. El sujeto tácito recupera de la desinencia verbal los rasgos de número y persona. En palabras de Alarcos Llorach (2003):

Quando el sujeto gramatical expresado por el morfema personal incluido en la terminación del verbo no hace una referencia inequívoca en la situación del habla, se agrega un adyacente que especifica la designación de esa persona y que denominamos sujeto explícito o léxico. Su presencia es, pues, optativa, ya que para que haya oración basta la existencia del sujeto gramatical (p. 330).

- Naturaleza nominal del sujeto. El sujeto tiene naturaleza nominal, es decir, que dicha función sintáctica solo la puede ejercer un grupo (o sintagma) nominal<sup>11</sup> o un grupo pronominal.
- Exponentes del sujeto. En la gramática del español el sujeto cuenta con unos exponentes formales o 'marcas': la CONCORDANCIA, la POSICIÓN sintáctica y el CASO recto o nominativo. En efecto, el sujeto concuerda en número y persona con el verbo; es el único

<sup>11</sup>Todo sintagma nominal tiene como núcleo un sustantivo o palabra sustantivada y, por lo mismo, tiene capacidad referencial. La *Nueva gramática de la lengua española* prefiere el término 'grupo' en lugar del término clásico 'sintagma' ya que el segundo es más abarcante. Por ejemplo, puede llamarse 'sintagma' tanto a una palabra, a una estructura compleja (raíz y afijos u otras raíces) como a una oración compuesta. El término 'grupo' se aplica a aquellos segmentos capaces de cumplir las funciones oracionales (*Nueva gramática*, 2009, pp.58-59, § 1.11b).

segmento de la oración capaz de obligar al verbo a concordar con estos rasgos flexivos. La posición sintáctica canónica del sujeto en el español es preverbal, pero goza de movilidad no exenta de condiciones y restricciones. Por último, la marca de caso concierne solo a los pronombres del caso recto o nominativo, es decir, que un pronombre personal puede ser sujeto sólo si presenta dicho caso.

### Definición de sujeto en el francés

En las gramáticas del idioma francés también se critica la definición de sujeto como aquel que realiza la acción. Grevisse (2010) dice, según una definición netamente semántica:

El sujeto es aquel que hace o sufre la acción expresada por el verbo, pero esta definición se aplica difícilmente a ciertas frases. ¿Quién hace o padece la acción en *Francine est jolie*, o en *Ce chéne a été planté par mon père*. Es *mon père* quien hace la acción, es quien cumple la función de agente, pero no es el sujeto (p.249).

Otra definición de origen semántico es:

El sujeto es de lo que se dice algo, este algo es el predicado; pero esta definición corresponde al tema que es a veces distinto del sujeto [...]. Desde el punto de vista de la comunicación el tema, llamado a veces sujeto psicológico, es aquello de lo que se habla y es, generalmente, conocido por el interlocutor, es aquello de lo que se afirma o niega algo, mientras que el propósito o *rhème* [rema] es lo que se dice, es frecuentemente información nueva aportada al interlocutor (Grevisse, 2010, p.249).

Para subsanar las deficiencias de estas definiciones, Grevisse propone recurrir a las propiedades sintácticas del sujeto, que son: el tipo de sujeto, la naturaleza nominal, la posición sintáctica y los exponentes formales o marcas sintácticas. Desde el análisis del discurso, Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau (2002, pp.554-555) diferencian entre el sujeto como interno o externo al discurso en función de su posición como productor o receptor; así entonces, diferencian entre un sujeto comunicativo, uno destinatario y uno discursivo.

- Tipo de sujeto. En el francés el sujeto gramatical es siempre explícito y debe aparecer obligatoriamente representado por los pronombres personales átonos destinados para tal función (esto se ampliará en la exposición de los resultados).

- Naturaleza nominal. También para el francés el sujeto tiene naturaleza nominal, es decir, que dicha función solo la puede ejercer un grupo nominal o un grupo pronominal.
- Exponentes del sujeto. El sujeto se puede identificar porque aporta al predicado marcas de persona, de número en todos los tiempos y, además, marca de género en los tiempos compuestos del pasado (2010, p.249). Así pues, el verbo debe concordar con el sujeto en dichos rasgos flexivos. Por ejemplo en las oraciones: *Nous dormons*; *La troupe défilera*; *Les marchandises sont arrivées*:  

Nous, da la marca de persona y número: primera persona del plural  
 LA TROUPE, da la marca de número: singular  
 LES MARCHANDISES, proporciona la marca de género femenino, razón por la cual el verbo va concordado en género femenino, representado en la marca *é* arrivées.
- Posición sintáctica. La posición sintáctica canónica del sujeto en el francés también es preverbal y solo en algunos casos muy restringidos de naturaleza discursiva, puede ocupar una posición posverbal, pero no se recomienda.

## Método

Para el desarrollo de esta investigación se empleó el método descriptivo que, según Hernández Sampieri, consiste en: “especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (2006, p.102). La gramática descriptiva, que no es una teoría sino un método, tiene como objeto, según declaran Bosque y Demonte (1999), explicar las propiedades formales y funcionales de las categorías, de las subcategorías y de las construcciones sintácticas; explicar la estructura y los elementos característicos de las construcciones sintácticas así como la caracterización de problemas empíricos, entre otras tareas; en ningún caso una descripción se centra en la validación de constructos teóricos (XXI).

Se tuvieron en cuenta para establecer las diferencias sintácticas del sujeto en ambas lenguas aspectos morfológicos (concordancia); léxicos (el contenido léxico de los verbos esboza la estructura

sintáctica); sintácticos (sustantivos contables y no contables, posición); y pragmáticos (usos diversos, como en el periodismo); y se consultaron varias gramáticas para determinar comparativamente las propiedades sintácticas y de uso. En una primera fase de los resultados, se especificó la sintaxis del sujeto en cada lengua; en una segunda fase, se establecieron las diferencias en cada nivel de análisis y, finalmente, se ejemplificaron comparativamente tales diferencias.

Nuestras fuentes teóricas principales para el español fueron dos. En primer lugar, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), la más reciente gramática académica con que cuenta el idioma español, obra de gran calado que ofrece una revisión exhaustiva del idioma, pues abarca varios niveles de análisis, incluidas las variantes dialectales. Fue realizada por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, y el ponente fue Ignacio Bosque. En segundo lugar, ha sido de gran ayuda la obra *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), obra colectiva, descriptiva y detallada que presenta los resultados de trabajos especializados sobre temas polémicos o que merecen más atención, dirigida por Violeta Demonte e Ignacio Bosque.

Para el francés, las fuentes principales fueron tres: *Le bon usage* (2010), de Maurice Grevisse y André Goosse; *Grammaire méthodique du français* (2009), de Martin Riegel *et. al.*, ambas gramáticas de lengua materna, con un enfoque descriptivo, que se ocupan tanto de aspectos estructurales como pragmáticos, funcionales e históricos; y, *Grammaire expliquée du français* (2004), de Sylvie Poisson-Quinton *et. al.*, una obra con enfoque pedagógico creada para la enseñanza del francés como lengua extranjera, que hace, además, recurrentes aclaraciones de forma y función así como del uso en Francia y Canadá.

**Dos verbos equivalentes o similares en contenido en ambas lenguas, pueden presentar construcciones disímiles.**

## Resultados

A continuación exponemos y ejemplificamos aquellos casos en los que hay diferencias importantes en la sintaxis del sujeto en ambas lenguas.

### Sujeto expreso y sujeto tácito

En ambas lenguas se construyen sujetos expresos, pero solo en el español es posible el sujeto tácito. Por sujeto expreso se entiende aquel que tiene representación fónica a través de grupos nominales o nominalizados<sup>12</sup> (*Juan y tú vendrán temprano*; *Le professeur explique la leçon*) o pronominales (*Ustedes vendrán temprano*; *Ils sont arrivés en retard*).

Por sujeto tácito<sup>13</sup> se entiende aquel que carece de expresión fónica, razón por la cual en el análisis gramatical se representa mediante el signo Ø. El sujeto tácito se identifica o recupera a partir de la desinencia verbal, en consecuencia, conserva las propiedades pronominales que satisfacen la concordancia de número y persona con el verbo y con los adjetivos y participios que inciden en el núcleo del sujeto, pero el rasgo de género solo puede inferirse de estos últimos: *Es alto*, *Es alta*. (Ver tabla 4).

**Tabla 4.**

Ejemplo de la concordancia del sujeto tácito en el español

| Es tacaño  |                         |                                  |
|--|-------------------------|----------------------------------|
| Ø  | Es                      | tacaño                           |
| Sujeto gramatical tácito cuyos rasgos básicos se recuperan a partir de la desinencia verbal: 3ª persona del singular | 3ª persona del singular | número singular género masculino |

<sup>12</sup>Nos referimos a una unidad lingüística que no es originariamente un sustantivo o grupo nominal, pero que mediante un proceso de recategorización o nominalización ha adquirido propiedades de sustantivo.

<sup>13</sup>“La capacidad de una lengua para admitir sujetos tácitos está estrechamente relacionada con la riqueza morfológica de su flexión verbal. Se ha observado, por otra parte, que las lenguas que admiten sujetos tácitos suelen admitir también sujetos posverboles” (Cf. § 3.3.3.1f del Manual de la nueva gramática de la lengua española).

En el francés, como ya se dijo, no es posible un sujeto tácito. El sujeto gramatical siempre debe estar representado por un pronombre átono que aporta a la oración únicamente contenido gramatical. (Ver tabla 5).

**Tabla 5.**

Ejemplo de la concordancia del sujeto en el francés

| Il est avare  |                         |                                  |
|---|-------------------------|----------------------------------|
| Il  | est                     | avare                            |
| sujeto gramatical: pronombre de 3ª persona del singular | 3ª persona del singular | número singular género masculino |

En el ejemplo, el pronombre *il* es el sujeto gramatical y es obligatorio siempre que no aparezca el sujeto de predicación. Como todo sujeto, debe coincidir en número y persona con el verbo y en número y género con los adjetivos que inciden en el núcleo del sujeto (Wilmet, 2010, p.560).

Si el sujeto de predicación es expreso y preverbal, no hay necesidad de explicitar el sujeto gramatical mediante el pronombre átono, pues en el sujeto expreso coinciden ambos, como en *Le prix comprend la dotation de la maison*. Pero si el sujeto de predicación es posverbal, tiene que aparecer también el sujeto gramatical, como en *Où a-t-elle arrêté la police le délinquant? Il a été magnifique, le souper*. En ambas oraciones *elle il* son pronombres átonos que representan al sujeto gramatical, mientras que *la police* y *le souper*, son el sujeto de predicación. Insistimos en esta diferencia: en el caso de que el sujeto este representado solo mediante pronombres, no puede faltar el que corresponde al sujeto gramatical, como en *Lui, il explique la leçon = Il explique la leçon*.

Es importante tener en cuenta que el paradigma de pronombres personales es diferente en ambas lenguas. El francés tiene, según el tono, tres conjuntos con tareas diferentes:

- Un grupo de pronombres personales átonos para el sujeto gramatical: *je, tu, il, elle, on, ce*; y para el plural son: *nous, vous, ils, elles* (Poisson-Quinton, Mimran & Mahéo-Le Cuadic, 2004, p.46). Ejemplos: *Tu viendras accompagné de mon père*; *On est arrivé à la gare de Lyon*; *Vous*

*écoutez de la musique; Elles accueillent les invités.*

- Un grupo de pronombres tónicos para el sujeto de predicación: **moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles**, como en *C'est lui, Lève-toi*. (Ver tabla 6).

**Tabla 6.**

Ejemplo de las marcas del sujeto gramatical en el francés

| C'   | est                     | lui   |
|--|-------------------------|---|
| Pronombre demostrativo átono de 3ª persona del singular: sujeto gramatical | 3ª persona del singular | Pronombre personal tónico de 3ª persona del singular: sujeto de predicación |

- Un grupo de pronombres átonos para el complemento directo: **me, te, le, la, nous, vous, les**. Y uno, para el complemento indirecto: **me, te, lui, nous, vous, leur** (Grégoire, 2012, p. 92).

Recordemos en el español la flexión verbal, en todas las personas del singular y el plural, es suficiente para indicar la persona del sujeto y establecer la concordancia con el verbo. En el francés, en cambio, la desinencia no basta para indicar la persona del sujeto ni para establecer la concordancia. Cuando el sujeto de primera y segunda persona del plural es un grupo nominal se requiere marcar al sujeto mediante el pronombre correspondiente<sup>14</sup> como en **Nous, les enseignants, demandons de meilleures conditions de travail; Vous, les enseignants, demandez de meilleures conditions de travail**. Así, el grupo nominal funciona como aposición.

El español tiene, según el tono, un grupo de pronombres tónicos para el sujeto gramatical (caso nominativo): *yo, tú, usted, vos, él, ella, ello, nosotros(as), vosotros(as), ustedes, ellos, ellas* (algunos sirven para los complementos oblicuos<sup>15</sup>: *mí, conmigo, ti, contigo, vos, usted,*

<sup>14</sup>“Reprise du sujet: Le sujet peut se trouver exprimé deux fois, par redondance, dans la même phrase ou la même proposition. Ordinairement, une des deux fois il prend la forme d'un pronom ou d'un nom de sens vague” (Grevisse. 2010, p.257).

<sup>15</sup>Muchos de los complementos distintos al directo y al indirecto, pueden estar representados por un grupo preposicional cuyo

*él, ella, ello, consigo, nosotros(as), vosotros(as), ustedes, ellos, ellas*); y un grupo de pronombres personales átonos reservados para las funciones de complemento directo (*me, te, se, lo, la, nos, os, los, las, se*), de indirecto<sup>16</sup> (*me, te, le, se, nos, os, les, se*) y las formas pronominales (*me, te, se, nos, os, se*).

*Excepciones del sujeto expreso en el francés*

El hecho de que en el francés el sujeto tenga siempre una expresión fónica, es decir, que sea obligatoriamente expreso, presenta las siguientes excepciones, todas en contextos restringidos:

- En las construcciones imperativas, el sujeto está sugerido por el contexto (Riegel *et. al.*, 2009, p.249), como en, **Ø Va au marché**.
- En los escritos privados, como los diarios personales, suele omitirse el sujeto gramatical de la primera persona del singular o del plural. Este uso no es convencional por tratarse de notas que se escriben para sí mismo (Grevisse, 2010, p.253) como en, **Ø Mangé tout ce qu'on m'a donné**. En este ejemplo la omisión abarca al verbo auxiliar del tiempo compuesto.
- En los anuncios clasificados de los periódicos se suele omitir el pronombre de la primera persona por razones del número proporcional de palabras empleadas. Este fenómeno se combina con el uso de abreviaturas, como en, **Ø Cherche j.h ou j.f<sup>17</sup> pour vendre articles de sport**.
- El pronombre personal de la tercera persona del singular suele omitirse en documentos de reportes militares, boletines escolares, indicaciones, manuales de instrucciones, formularios de inscripción, en los que el sujeto se sobrentiende por el contexto (Grevisse, 2010, p.253), como en **Ø a été grièvement blessé à la tête le 17 mars**.

núcleo sea un pronombre personal tónico, por ejemplo, el complemento de régimen (*Carece de recursos*), el complemento circunstancial (*Llegó en la mañana*), el complemento agente (*Fue revisado por el jefe*) y el atributo (*Es para ti*).

<sup>16</sup>Los pronombres átonos para el complemento directo (*lo, la, los, las*) se diferencian de los del indirecto (*le, les*) en la tercera persona, para los países no leístas.

<sup>17</sup>**j.h** es la abreviatura de *jeune homme* y **j.f** es la abreviatura de *jeune fille*. En anuncios clasificados, por cuestiones de espacio y costos, es necesario hacer abreviaturas.

- En el uso oral del idioma, en especial en el uso coloquial, el pronombre sujeto es frecuentemente omitido, aunque en realidad, más que una omisión, se trata de una pronunciación rápida (Grevisse, 2010, p.254), como en, *Ø connais pas* (el signo Ø representa la interpretación de una primera persona del singular *je*).
- En el uso literario se omite el pronombre sujeto por analogías o imitación de la lengua antigua (uso de arcaísmos) o por estilo, en especial poético, como en, "Quant à Marcel [...], point n' Ø ai besoin de l'abîmer" (tomado de *Vipère au poing V* de H. Bazin. Citado por Grevisse, 2010, p.254).
- El sujeto representado en el pronombre impersonal "il" puede obviarse con los verbos *suffire* y *rester* (Grevisse, 2010, p.256), como en *Ø Reste beaucoup à faire*.

### Procedimientos de sustantivación

Como el sujeto debe tener naturaleza nominal, cualquier palabra distinta a un sustantivo o a un pronombre debe ser objeto de sustantivación para que pueda cumplir dicha función. Tal proceso se lleva a cabo con mecanismos distintos en ambas lenguas. Veamos:

- En el español, puede desempeñar la función de sujeto cualquier palabra sustantivada<sup>18</sup>. La recategorización se puede hacer mediante los determinantes, como artículos, demostrativos y posesivos (*la casa / esta casa / mi casa*). Algunos gramáticos añaden los cuantificadores (*dos casas*), los relativos (*muchas casas*), los interrogativos (*qué casa*) y los exclamativos (*¡qué casa!*). Por ejemplo, se pueden sustantivar los adjetivos con el artículo neutro *lo*, como *lo natural* en **Lo**

<sup>18</sup>El proceso de sustantivación obedece a varios procedimientos. Por ejemplo, el plural da lugar a la recategorización de los adjetivos en sustantivos (Nueva gramática, 2009, p.943, § 13.7a) como en *Aquí no recibimos tacaños*; el artículo permite la sustantivación (§§14.1m-n; 14.9a,b; 15.2j y §§ 6.7j; 6.10l; 6.11a-f); de palabras pertenecientes a varias categorías como adjetivos, pronombres, adverbios, verbos: *lo feo, un blanco, una zurda, el tú, lo lejos, el correr, unos quinientos, unos pocos, un fracasado*, etc.; suele sustantivarse en algunas regiones el demostrativo *esto, está* cuando no se recuerda el nombre de algo como en *Necesitamos una esta (tramoya, actriz secundaria) para terminar el montaje* (§ 15.2j);

*natural* no riñe con lo cultural; con el artículo un enfático como en *Soy un madrugador*, o no el artículo indeterminado, como en **Un extranjero** te invitó. También se puede sustantivar el pronombre con el artículo determinado, como en **El Yo** es un estado de consciencia (Nueva gramática, 2009, p.458, § 6.7i y ss). En el francés, se pueden sustantivar algunos tipos de palabras como un pronombre o un adjetivo. La sustantivación del pronombre se hace con un determinante como *ce* en **Ce moi** est un état de conscience; la del adjetivo se hace mediante subordinación, como la oración subrayada *ce qui est naturel* en **Ce qui est naturel** n'entrave pas ce qui est culturel.

- En el español, es posible la sustantivación<sup>19</sup> del adverbio mediante artículo determinado, como *el aquí, el ahora* en **El aquí y el ahora** poco importan, o con el artículo neutro, como en **Lo lejos** no importa. En francés no es posible sustantivar los adverbios. Por lo tanto, para traducir al francés las mismas oraciones, debe hacerse mediante una construcción explicativa como en **Si c'est ice et si c'est maintenant** peu important; con una condicional, como **Si c'est loin** peu importe; con una subordinada relativa *Peu importe que ce soit loin*; o con una explicativa, **C'est loin** mais peu importe.

### Posición sintáctica del sujeto: preverbal y posverbal

No hay mayor diferencia tanto en el español como en el francés, cuando el sujeto ocupa la posición preverbal: **La conferencia de ayer** estuvo excelente; **Le souper** a été magnifique. En el español el sujeto puede ocupar una posición preverbal o posverbal, media o final, aunque su lugar canónico sea el preverbal<sup>20</sup> (Nueva gramática, 2009, p.2528, §33.1f), como *el niño* en **El niño** trajo los juguetes; *Trajo el niño* los juguetes y *Trajo los juguetes el niño*. Pero en cuanto a la posición del sujeto en el francés se encontró que puede ocupar

<sup>19</sup>En el español pueden sustantivarse casi todas las palabras: **adjetivo > sustantivo** (*extranjero > un extranjero; azul > el azul*). **adverbio > sustantivo** (*lejos > lo lejos; ahora > el ahora*). **pronombre > sustantivo** (*yo > el yo*). **verbo > sustantivo** (*vivir > este vivir*), etc.

<sup>20</sup>En la *Nueva gramática de la lengua española* dice: "Cuando dos grupos nominales satisfacen potencialmente la concordancia, la posición sintáctica preverbal puede identificar esa función" (2009, p.2528, § 33.1f).

una posición posverbal solo si existe un sujeto gramatical preverbal como en, ***Il a été magnifique, le souper***. En tal caso, se hace visible la diferencia entre sujeto gramatical (*il*) y sujeto de predicación (*le souper*). No obstante esta condición, se pueden encontrar sujetos de predicación posverbiales (Riegel et al., 2009, p.251), como excepción en los siguientes casos.

Sujeto posverbal del francés

- Puede ser posverbal en construcciones interrogativas preferiblemente en la lengua escrita (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour & Teyssier, 2004, p.73), como en *Va Paul m'accompagner chez le médecin?, Que veux-tu?*
- El sujeto también puede ser posverbal en construcciones enunciativas, más usado en la literatura, como en «*Ainsi demeura-t-elle un très long moment*» (Mauriac, 1936, p.117).
- Puede ser posverbal en construcciones exclamativas también de uso literario, como en «*Est-elle gentille!*» (tomado de *Deux timides, XIII* de Labiche. Citado por Grevisse, 2010, p.508).
- También el sujeto puede ser posverbal en construcciones optativas. Para Grevisse (2010) una oración optativa es aquella en la que:

la noción de conminación no resulta muy adecuada cuando el hablante emite el deseo que cumpla la perspectiva feliz o infeliz, cuya realización no depende de la voluntad de aquel a quien va dirigido el deseo o no depende de la voluntad humana. Son sólo deseos y por eso se emplea el término de frase optativa<sup>21</sup> (p.513), como en *Vive la France*.

- El sujeto puede ser posverbal en construcciones copulativas (nominales) en las que la cópula puede obviarse. Estas

<sup>21</sup>“La notion d’injection paraît peu adéquate quand le locuteur émet le désir que s’accomplisse une perspective, heureuse ou malheureuse, dont la réalisation ne dépend pas de la volonté de celui à qui l’on adresse ou, au subjonctif, de la volonté humaine. Ce sont de purs souhaits et nous préférons parler de phrases optatives. Dans certaines langues, comme le grec, le verbe possède un mode optatif, dont les formes sont distinctes de celles de l’indicatif, du subjonctif et de l’impératif” (Grevisse, 2010, p.523). La traducción es nuestra.

construcciones tienen dos segmentos: el atributo y el sujeto, como en *Un garçon très sympa, ce Pierre*.

- También el sujeto puede ser posverbal en las construcciones relativas (Riegel, 2009, p.255) exclusivamente en la escritura, como en *Marie porte le sac qu’a acheté Sophie*.
- Igualmente el sujeto puede ser posverbal en las construcciones interrogativas indirectas parciales (Poisson-Quintin, 2004, p.269), como en *Sophie voulait savoir quand venait Paul*. (Véase la explicación de las interrogativas totales y parciales en pie de página).

Trocar la posición del sujeto con la de otros complementos. En el español el sujeto goza de una amplia movilidad siempre que se trate de trocar la posición con otros complementos, por ejemplo, que sujeto y complemento directo intercambien la posición. En el francés tales cambios acarrearán visibles reacomodaciones sintácticas.

En el español, cuando el complemento directo se traslada a la izquierda del verbo este complemento aparece acompañado del pronombre átono correspondiente al acusativo. De esta manera, el complemento directo, que estaría ocupando la posición canónica del sujeto, no se confunde con él. (Ver tabla 7).

**Tabla 7.** Ejemplo de dislocación del complemento directo a la izquierda del verbo en el español

|                              |                  |                     |
|------------------------------|------------------|---------------------|
| <i>Mi hermana</i>            | <i>compró</i>    | <i>las flores</i>   |
| sujeto                       | predicado verbal | complemento directo |
| <i>Las flores <b>las</b></i> | <i>compró</i>    | <i>mi hermana</i>   |
| complemento directo          | predicado verbal | sujeto              |

Como puede verse, la función sintáctica de cada segmento se conserva solo si el complemento directo va acompañado del pronombre átono de acusativo *las* (resaltado con subrayado y negrita). Construcciones como, #*Mi hermana las flores las compró* y #*Las flores mi hermana las compró* (el

signo # indica inadecuación), en las que sujeto y complemento directo están ubicados a la izquierda del verbo, resultan inadecuadas porque la posición posverbal queda vacía.

En el francés, si se desplazan los complementos a otras posiciones la sintaxis de la oración cambia radicalmente. En la oración *Ma sœur a acheté les fleurs* el segmento *Ma sœur* es el sujeto y *les fleurs* es el complemento directo. Si el complemento directo se traslada a la izquierda del verbo, se tienen tres opciones, de las cuales la segunda es una construcción compleja, pues aparece una subordinada que contiene al sujeto, y la tercera es una construcción no recomendada por la gramática. (Ver tabla 8).

**Tabla 8.**

El sujeto en el francés debe conservar la posición preverbal

|                  |                                      |  |  |
|------------------|--------------------------------------|--|--|
| Oración inicial: | <b>Ma sœur</b><br>sujeto             | <b>a acheté</b><br>verbo   | <b>les fleurs</b><br>c.d.                    |
| 1.               | <b>Les fleurs</b><br>c.d. (opcional) | <b>ma sœur</b><br>sujeto   | <b>les a achetées</b><br>pron. de c.d. verbo |
| 2.               | <b>Ce sont les fleurs</b><br>c.d.    | <b>que ma sœur a achetées</b><br>sujeto verbo<br>oración subordinada |  |
| 3.               | <b>#Ce sont les fleurs</b><br>c.d.   | <b>qu'a achetées ma sœur</b><br>verbo sujeto<br>oración subordinada  |  |

En conclusión, en el francés son restringidos los casos en los que el sujeto pueda abandonar su lugar canónico, es decir, a la izquierda del verbo.

Posición del sujeto según la estructura del grupo nominal. En el español un grupo nominal formado por sustantivo común más determinante puede cumplir la función de sujeto en posición preverbal y posverbal como *la paciencia* en **La paciencia** es el mejor de los dones y *Es el mejor de los dones* **la paciencia**. En el francés la ubicación posverbal del sujeto requiere de cambios sintácticos para que conserve el mismo contenido semántico. En tal caso es necesario duplicar el sujeto con un sujeto expreso como *la patience* y un sujeto gramatical explicitado mediante la forma neutra *c'equivalente a ce*<sup>22</sup>, como en *Le meilleur des dons*,

<sup>22</sup>"Tandis qu'aux premières et aux deuxièmes personnes, le verbe être a toujours un sujet personnel (je suis content, tu

*c'est la patience* y *C'est la patience le meilleur des dons*.

Posición del sujeto cuando es un grupo pronominal. En el español, el pronombre personal o grupo pronominal en función de sujeto puede estar en posición preverbal o posverbal como en **Nosotras saldremos temprano** y *Saldremos temprano* **nosotras**. En el francés como el pronombre no muestra rasgo de género en el caso de la primera y segunda persona del plural (Chollet & Robert, 2009, p.46), es necesaria la presencia del grupo nominal para especificar el género, es decir, se requiere doblar el sujeto expresado por el grupo nominal más pronombre sujeto o viceversa como en **Nous, les femmes, sortirons tôt/ Nous, les hommes, sortirons tôt** y **Les femmes, nous sortirons tôt/ Les hommes, nous sortirons tôt**.

*Sujeto representado por un grupo nominal pseudopartitivo*

En el español, cuando el sujeto está formado por un grupo nominal pseudopartitivo, es decir, cuando el sujeto tiene como núcleo un sustantivo cuantificador de grupo como *conjunto, grupo, montón, puñado, ristra, serie, sinfin; cantidad, fracción, mayoría, el cuatro por ciento, centenar, millar, etc.* (Nueva gramática, 2009, p.2573, § 3.8a), puede concordar con el verbo en singular o en plural como en **La mayor parte de mis amigos tiene/tienen carro**. En cambio, en el francés, el sujeto y el verbo deben concordar siempre en plural (Poisson-Quintin, 2004, p.91), como en **La plupart de mes amis ont une voiture**.

Marcas del sujeto pronominal en el francés

Como en el español es posible un sujeto tácito, la desinencia del verbo remite al pronombre personal como en, *Canto* (yo), *Cantas* (tú), *Canta* (él), *Cantamos* (nosotros), *Cantáis* (vosotros), *Cantan* (ellos). Por esta razón, cuando en el español se explicita el pronombre solo es para hacer énfasis en la persona gramatical responsable del proceso verbal, como en **Yo canto/Tú cantas/Él canta en la ópera**. En el francés, el énfasis se representa mediante un pronombre tónico adicional al pronombre del sujeto gramatical, de manera que *n'étais pas préoccupé, nous avons été satisfaits*), aux troisièmes personnes il est construit soit avec un sujet personnel (il, elle, ils, elles), soit avec un sujet apparent neutre neutre *ce*, soit avec le sujet impersonnel *il* (Verdier, 1998, p.128).

la oración queda con dos pronombres personales que representan al sujeto (Verdier, 1998, p.103), uno enfático y otro gramatical, como en **Moi, je chante; Toi, tu chantes; Lui, il chante; Elle, elle chante; Nous, nous chantons; Vous, vous chantez; Eux, ils chantent.**

### El sujeto de las interrogativas totales

En el español, el sujeto de las interrogativas totales<sup>23</sup> suele posponerse al verbo como en, ¿Vendrá mañana **el médico**?, pero puede ser preverbal si hay alguna afirmación previa, como en *Mañana vendrá el médico, ¿dijiste que **el médico** vendrá mañana?* En el francés, para el caso de las interrogativas totales (Delatour, 2004, p.181), suele duplicarse el sujeto con la aparición de un pronombre neutro (gramatical) ubicado inmediatamente después del verbo, como en **Le médecin, viendra-t-il demain?** Lo mismo sucede con las interrogativas parciales, como en *Où **la police a-t-elle** arrêté le délinquant?* En ambos casos, el sujeto de predicación es preverbal y el sujeto gramatical es posverbal (Miquel, 2013, p.22).

### Construcciones absolutas en función de sujeto

En el español son posibles las construcciones absolutas de gerundio, con sujeto expreso, pospuesto al verbo ubicado inmediatamente después de él, como en (se subraya la construcción absoluta) *Sabiendo **la policía que habría disturbios**, prohibió el acceso a los peatones*, oración en la que **la policía** es sujeto del gerundio (sabiendo) y del verbo principal (prohibió). En el francés, construcciones similares solo son posibles con participio presente como *sanchant* en *Sanchant **qu'il y aurait une manifestation**, la police a interdit*

<sup>23</sup>Las oraciones interrogativas totales como ¿Tienes dinero?, dice en la *Nueva gramática de la lengua española* que se interpretan como: "preguntan implícita o explícitamente por dos o más opciones entre las que el oyente debe elegir. En las llamadas de sí o no (también polares) se contraponen dos acciones antagónicas, como en ¿Tienes frío? donde se entiende '¿Tienes frío o no (tienes frío)?' [...]. En las totales alternativas se elige entre dos o más opciones, como en ¿Prefieres este libro o el otro? [...] (Nueva gramática, 2009, p.3152, § 42.6b). Las oraciones interrogativas parciales, como ¿Cuánto dinero tienes?, dice en la gramática: "Introducen pronombres, determinantes o adverbios interrogativos que proporcionan la incógnita que debe ser satisfecha en la respuesta, como en ¿Qué estás leyendo? [...] ponen de manifiesto la existencia de una serie de opciones no expresadas, restringidas por el tipo de interrogativo empleado. De estas opciones se debe elegir una en la respuesta" (2009, p.3152, § 42.6c).

*l'accès aux passants*, en las que el sujeto de predicación nunca aparece junto al participio presente<sup>24</sup>.

### Construcciones absolutas de infinitivo en función de sujeto

En el español son posibles las construcciones absolutas de infinitivo como el segmento *de venir Antonio* en la oración *De venir **Antonio**, vendrá por la tarde*, en la que *Antonio* es sujeto del infinitivo (venir). En el francés no es posible asignarle un sujeto al infinitivo. Para expresar una idea similar se recurre a una construcción condicional como *Si **Antonio** vient, il le fera l'après-midi*, en la que el segmento *si Antonio vient* expresa la condición. En tal caso, el sujeto *Antonio* está preverbal y es sujeto de un verbo conjugado.

### Sustantivos no-contables en función de sujeto

En el español es posible que un sustantivo escueto no-contable, como *paciencia* y *azúcar*, cumpla la función de sujeto preverbal y posverbal como en, ***Paciencia** es lo que falta para educar a estos niños* y *Falta **azúcar***. En cambio, en el francés tales sustantivos requieren de artículo partitivo por ser no-contables como *de la patience* en, *De la **patience**, voilà ce dont nous avons besoin pour élever ces enfants*, pero en este caso *de la patience* no cumple la función de sujeto, sino de complemento directo debido a que *patience* es el núcleo de un grupo preposicional. Como se explicó antes, la función sintáctica de sujeto solo puede estar representada en ambas lenguas por un grupo nominal.

### Sustantivos contables en función de sujeto

En el español, puede cumplir la función de sujeto un sustantivo contable sin determinantes, delimitado por algún tipo de modificador o complemento (grupo nominal, adjetival, preposicional u oración subordinada de relativo), como el segmento *alcalde que no cumpla las promesas* en ***Alcalde que no cumpla las promesas**, lo sacamos*. En el francés es necesario que el sustantivo cuente con un determinante como *le maire qui ne tiendra pas ses promesses* en la oración ***Le maire qui ne tiendra pas ses promesses** sera viré*.

<sup>24</sup>"Quand il exprime la cause, le sujet du participe présent peut être semblable ou différent de celui de la relative". (Boularès, 2004, p.78).

### Oraciones subordinadas sustantivas en función de sujeto

En el español, puede cumplir la función de sujeto una oración subordinada sustantiva de verbo en infinitivo en posición preverbal o posverbal como, *llamar todos los días* en *Me gusta llamar todos los días* y *Llamar todos los días me gusta*. En el español, el verbo *gustar* es intransitivo en el sentido de 'agradar' en tanto verbo de afección: algo gusta a alguien. En el francés, una oración equivalente sería *J'aime téléphoner tous les jours*, sólo que la subordinada no cumple la función de sujeto, sino de complemento directo debido a que el verbo '*aimer*' es transitivo en el sentido de 'agradar'. En el caso de que la subordinada de verbo en infinitivo esté preverbal, el verbo cambia a '*plaire*', verbo intransitivo en el sentido de 'agradar' como en *Téléphoner tous les jours me plaît*.

### Construcción del sujeto cuando hay omisión del verbo

En el español, existen construcciones en las que no se requiere de la presencia de un verbo en forma personal, como en ¡*Juiciosa, Ø la niña!*<sup>25</sup>, en la que puede interpretarse un verbo elidido, que bien podría ser el verbo *ser*. Pese a que no tiene verbo puede considerarse oración ya que tiene sujeto de predicación y atributo. En este caso el sujeto de predicación es el grupo nominal *la niña*, y el atributo es el grupo adjetival *juiciosa*.

En el francés no es posible una construcción similar ya que siempre se requiere de un verbo explícito como en *La fille est sage!* Sin embargo, es posible encontrar en contextos específicos, más bien de uso coloquial, frases que omiten el verbo, sin que ello sea canónico, como en *Le penseur, Ø homme sage*. El sujeto en este tipo de construcciones es el sujeto de predicación, no el sujeto gramatical, igual que en el español.

### Conclusiones

Por último, y para concluir, luego de haber determinado y ejemplificado los hallazgos

<sup>25</sup>Esta es una exclamación bimembre o predicativa que sigue la pauta {predicado + sujeto de predicación}. El predicado de estas construcciones es no-verbal y por lo general es un grupo nominal, pero también puede ser adjetival. El sujeto es un grupo nominal, pronominal u oracional (Nueva gramática, 2009, p.3208, § 42.15i).

queremos resaltar cinco características sintácticas del sujeto.

La primera característica tiene que ver con la capacidad de la desinencia verbal. En el español la flexión verbal incluye los rasgos de número y persona y, por lo tanto, es suficiente para establecer la concordancia con el sujeto. En cambio en el francés, en especial en el uso oral, la desinencia verbal no es suficiente para diferenciar la persona y el número, razón por la cual se requiere explicitar el sujeto mediante un pronombre átono, además, la segunda persona del plural requiere complementar la cláusula con un sintagma nominal que especifique el número. En consecuencia, el sujeto gramatical en el francés es una estructura marcada<sup>26</sup>, lo que le exige la representación fonética (explícita) del sujeto. En cambio en el español el sujeto puede estar tácito, e incluso nulo (*Había varias personas*).

La segunda característica está relacionada con la posición del sujeto como marca de función. Aunque en ambas lenguas la posición canónica del sujeto es preverbal, el español es más flexible, es decir, el sujeto puede trocar su posición con otros complementos, o simplemente cambiar de posición, mientras que en el francés, ello no es posible en unos casos o acarrea grandes cambios en la sintaxis.

La tercera característica está relacionada con la construcción del sintagma nominal que ha de cumplir la función sintáctica de sujeto. En el español, en varios casos, es posible que un sustantivo común sin determinantes (que se conoce como grupo nominal escueto) cumpla la función de sujeto; en francés no es posible tal construcción, salvo si el sujeto es un nombre propio.

La cuarta característica tiene que ver con las diferencias en el nivel semántico. Según el contenido léxico, los verbos seleccionan cierto número y tipo de complementos, lo que implica construcciones sintácticas diversas. En otras palabras, dos verbos equivalentes o similares en contenido en ambas lenguas, pueden presentar

<sup>26</sup>Según Le dictionnaire Larousse de linguistique et des sciences du langage (Dubois et al. 2012): une structure marquée est "une unité linguistique celle qui possède une particularité phonologique morphologique, syntaxique ou sémantique qui l'oppose aux autres unités de même nature de la même langue" (p.295).

construcciones disímiles. En muchos casos lo que en español puede ser un sujeto, en el francés es otro tipo de complemento.

La última característica es relativa a la naturaleza nominal del sujeto. En ambas lenguas es posible la sustantivación de unidades no pertenecientes a la categoría de los sustantivos, pero en el francés tal recategorización es restringida, en especial para cumplir la función de sujeto.

## Bibliografía

- Alarcos-Llorach, E. (2003). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. 2a. ed. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bosque, I. y Demonte, V. (Comp.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1. Madrid: Espasa.
- Boularès, M. y Frérot, J-L. (2004). *Grammaire progressive du français: niveau avancé*. France: CLE international.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chollet, I. & Robert, J-M. (2009). *Précis de grammaire*. Espagne: Cle International.
- Delatour, Y.; Jennepin, D.; Léon-Dufour, M. & Teyssier, B. (2004). *Nouvelle Grammaire du Français*. Paris: Hachette.
- Di Tullio, A. (2007). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter editores.
- Dubois, J.; Giacomo, M.; Guespin, L.; Marcellesi, C.; Marcellesi, J-B. & Mével, J-P. (2012) *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Italie: Larousse.
- Grégoire, M. (2012). *Perfectionnement, Grammaire progressive du français*. France: Clé International.
- Grevisse, M. & Goosse, A. (2010). *Le bon usage*. 14e. ed. Italie: De Boeck duculot.
- Hernández Sampieri, R. et. al. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª. ed. México: McGraw Hill.
- Maldonado, R. (2012). La gramática cognitiva. En: Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (dirs.). *Lingüística cognitiva* (pp. 213-247). Barcelona: Anthropos.
- Marson-Zyto, P. & Desalmand, P. (2011). *Grammaire bleue. La grammaire française en 80 leçons*. Paris: Armand Colin.
- Martín Arista, J. (1999). La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje. En: Butler, Ch.; Mairal, R.; Martín Arista, J. y Ruiz de Mendoza, F. J. *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional* (pp. 13-39). Barcelona: Editorial Ariel.
- Martínez, J. (1994). *Funciones, categorías y transposición*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Mauriac, F. (1936). *Anges noirs*. France: Grasset.

- Miquel, C. (2013). *Grammaire en dialogues. Niveau avancé*. Paris: CLE International.
- Poisson-Quinton, S.; Mimran, R. & Mahéo-Le Coadic, M. (2004). *Grammaire expliquée du français, niveau intermédiaire*. France: Clé International/ SEJER.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Vol. 1. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Vol. 2. Madrid: Espasa.
- Riegel, M.; Pellat, J-C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. 4a. ed. Paris: PUF.
- Van Valin, R. D. & Guerrero, L. (2012). De sujetos, pivotes y controladores: el argumento sintácticamente privilegiado. En: Mairal, R.; Guerrero, L. y González Vergara C. (coords.). *El funcionalismo en la teoría lingüística: la Gramática del Papel y la Referencia* (pp. 247-267). Madrid: Akal.
- Verdier, G. (1998). *Grammaire du français contemporain*. Italie: La Spiga Languages.
- Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français*. Belgique: de boeck du culot.



## IMAGINARIOS DE EDUCABILIDAD: VOCES EN EL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN RELIGIOSA

**Objetivo:** comprender la dinámica de los imaginarios sociales de los maestros en formación sobre la educabilidad como dimensión de la pedagogía. **Metodología:** el enfoque y diseño metodológico se sustentan en la complementariedad planteada por Murcia y Jaramillo (2008) y el estudio de los imaginarios sociales en educación Murcia (2011, 2012); se tuvieron en cuenta los análisis críticos del discurso, desde la dimensión referencial para visibilizar el imaginario social instituido y la dimensión expresiva y pragmática para mostrar la movilidad del imaginario social radical/instituyente; el análisis de la información se desarrolló desde la lógica de las coordenadas sociales y relevancia y opacidades planteado por Murcia (2010) y Pintos (2003), respectivamente. **Conclusiones:** los resultados hacen visible transformaciones en la práctica pedagógica, algunas producto de reflexiones y desplazamientos en los discursos de los maestros, otras, parten de las acciones hegemónicas en la escuela ya naturalizadas.

**Palabras clave:** formación de maestros, enseñanza superior, investigadores, educabilidad, imaginarios sociales, complementariedad.

### Origen del artículo

El presente artículo hace parte de un proyecto de investigación realizado por la Universidad Católica de Manizales y la Universidad de Caldas, con el apoyo y la financiación del Ministerio de Educación Nacional denominado "La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación" (Convenio 706 de 2012, UCM-MEN). EL proyecto estuvo integrado por los investigadores principales y directores del proyecto: Diego Armando Jaramillo Ocampo y Napoleón Murcia Peña; Co-investigadores Elsa Victoria Mazonett González y Hernán Humberto Vargas López; asistentes de investigación: Natalia Guacaneme Duque, Paula Tatiana Barbosa, William Orlando Arcila y Julián Andrés Bonilla.

### Cómo citar este artículo

Murcia Peña, N. y Jaramillo Ocampo, D. (2013). Imaginarios de educabilidad: voces en el programa de la Licenciatura en Educación Religiosa. Revista de Investigaciones UCM, 13(22), 86-100.

## IMAGINARIES OF EDUCABILITY: VOICES IN THE RELIGIOUS EDUCATION PROGRAM

**Objective:** To understand the dynamics of the social imaginary of the training teachers about the educability as a dimension of pedagogy.

**Methodology:** The methodological approach and design are based on the complementary points of view stated by Murcia and Jaramillo (2008), and the study of the social imaginaries in education (Murcia 2011, 2012); the critical analysis of the discourse was taken into account, from the referential dimension to become visible the social imaginary established, and the expressive and pragmatic dimension to display the mobility of the radical social imaginary; the analysis of the information was developed from the logic of the social coordinates, relevance and opacities posed by Murcia (2010) and Pintos (2003), respectively.

**Conclusions:** The results become visible some transformations in the pedagogical practice, some of them product of reflections and displacements in the discourse of teachers; others arise from the hegemonic actions in the school already naturalized.

**Key words:** training of teachers, higher education, researchers, educability, social imaginaries, complementarity.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013      Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

## Imaginarios de educabilidad: voces en el programa de la Licenciatura en Educación Religiosa

*Educación es conmovimiento. Educación es donar.  
Educar es sentir y pensar no apenas  
La propia identidad sino otras formas  
posibles de vivir y convivir. Si ello  
No ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto,  
el páramo, la Sequía, ocuparían todo el paisaje  
de los tiempos por venir (Carlos Skliar).*

Napoleón Murcia Peña<sup>1</sup>  
Diego Armando Jaramillo Ocampo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ph.D. Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Posdoctor en Narrativa y Ciencia. Universidad Santo Tomás- Universidad de Córdoba. Profesor Titular de la Universidad de Caldas; Director Grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación; Coordinador de la Línea Educación y Vida Cotidiana, doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Maestro de la línea Pedagogía, Imaginarios e Intersubjetividades, doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE, Universidad de Manizales. [napo2308@gmail.com](mailto:napo2308@gmail.com)

<sup>2</sup>Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Profesor tiempo completo Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación, Universidad de Caldas y Educación y Formación de Educadores (EFE), Universidad Católica de Manizales. [dajo2810@gmail.com](mailto:dajo2810@gmail.com)

### Introducción

El presente artículo es producto del macroproyecto denominado "La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación", el cual se realizó en dos instituciones de educación superior de la ciudad de Manizales, cuyo propósito, entre otros, es la formación de maestros en los niveles de pregrado y posgrado. La pretensión central del estudio fue comprender los imaginarios sociales que tenían los maestros en formación sobre la educabilidad como una dimensión central en el campo de la

pedagogía; para ello, se realizaron entrevistas en profundidad, lo que permitió acceder a las significaciones imaginarias sociales, tomando como base las funciones del discurso para mostrar las dimensiones tanto instituidas del imaginario social como radical/instituyente (Castoriadis, 2007; Murcia, 2011).

En razón a esto, el escrito no es disciplinar, no aborda de manera detallada ni concreta las disciplinas (en este caso la Licenciatura en Educación Religiosa, tampoco los demás programas sujetos de estudio, no es su objeto ni pretensión); la investigación como este artículo, profundizan desde una perspectiva social, la de los imaginarios sociales, una categoría en la formación de maestros (la educabilidad), donde se abordan las configuraciones socio-

históricas de la educabilidad como componente y dimensión central en la pedagogía, en los procesos de formación de maestros. Desde esta lógica, se fundamentó teóricamente en el construccionismo social de Shotter (2001), el cual reconoce que las realidades sociales son construidas por los sujetos mediante los encuentros, las conversaciones y las prácticas que estos realizan en su cotidianidad.

Para acceder a las significaciones imaginarias sociales, fue necesario primero, indagar las representaciones simbólicas y los acuerdos sociales desde los cuales los maestros en formación organizaban su vida y realidad en torno a la educabilidad. A continuación se presenta el esquema logrado.

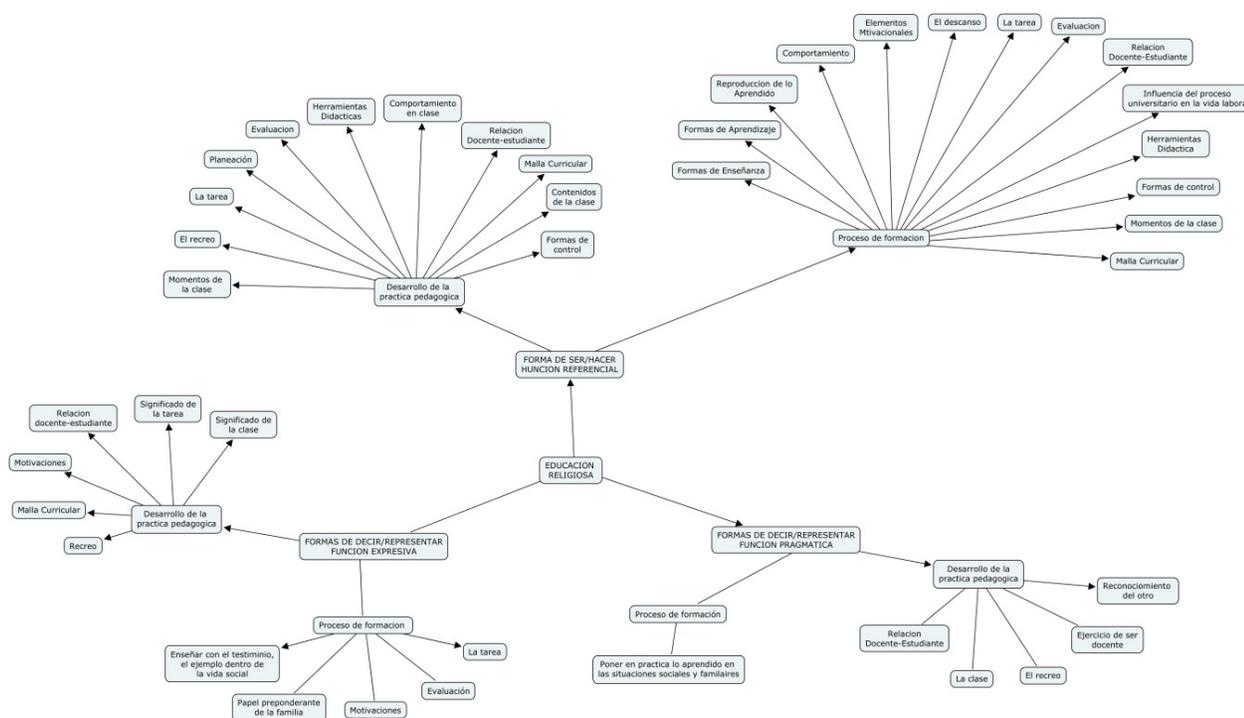


Figura 1. Esquema de inteligibilidad imaginarios de educabilidad en el programa de Licenciatura en Educación Religiosa.

En este esquema se representan las categorías de la educabilidad en el programa de licenciatura en Educación Religiosa, desde ellas se muestra el imaginario tanto en sus maneras de ser/hacer (imaginario instituido) como de decir/representar (imaginarios radicales/instituyentes). Este esquema agrupa coordenadas sociales en lo relativo a la práctica pedagógica, ellas son:

*el recreo, relación docente estudiante, elementos motivacionales, formas de control, contenidos de la clase, herramientas didácticas, evaluación, planeación, momentos de la clase;* siendo la primera (el recreo), la que tiene mayor peso social en las realidades educativas de los maestros en formación desde esta licenciatura y su quehacer cotidiano en las praxis educativas.



En lo referido a los procesos de formación, el esquema deja ver algunas coordenadas sociales, presentándose mayor relevancia y peso social en *la malla curricular*, seguida por *la evaluación*, *los momentos de la clase*, *contenidos de la clase*, *formas de aprendizaje* y en último lugar, *las formas de enseñanza*.

## Materiales y métodos

### Enfoque

La educabilidad como proceso está unida a la naturaleza inacabada del ser humano y por tanto, implica en sí misma reconocimiento indiscutible de ser proyecto, de ser posibilidad; lo cual no desconoce las dimensiones históricas y psicosomáticas del ser que se educa. **No puede asumirse entonces desde una sola dimensión del ser humano, pues estaría desconociendo la complejidad de su configuración en términos de a quien se educa, qué se educa, para qué, por qué, quién y cuándo se educa.** En el sentido de lo planteado, el enfoque que orientó el estudio fue el de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), toda vez que en su esencia considera la complejidad de las realidades sociales y humanas y la articulación reflexionada de teorías y métodos, en la búsqueda de soluciones también complejas que den cuenta de las dimensiones de los objetos y problemas considerados.

**La educabilidad como proceso está unida a la naturaleza inacabada del ser humano y por tanto, implica en sí misma reconocimiento indiscutible de ser proyecto, de ser posibilidad.**

En el proceso, el diseño correspondió estrictamente a la naturaleza del objeto y dimensiones del problema, en consideración a lo cual se siguió un diseño planteado por Murcia (2010) para el estudio de los imaginarios sociales en educación.

### Diseño de investigación

En el diseño se asumió tres momentos:

1. Búsqueda de categorías foco u observables.
2. Generación de un esquema de inteligibilidad inicial.
3. Definición de coordenadas sociales.

**Primer momento: Búsqueda de categorías foco u observables.** Este fue un momento de aproximación a las realidades desde su sustantividad. Un momento que pretendió generar categorías que dieran una idea inicial del esquema de inteligibilidad desde el cual los maestros en formación organizaban sus vidas académicas respecto del educando.

La unidad de análisis estuvo constituida por los relatos de los maestros en formación, buscando

en ellos las representaciones sociales que tenían sobre la educabilidad.

La unidad de trabajo estuvo constituida por 10 programas (8 de pregrado y 2 de posgrado), de cada uno de ellos, se seleccionaron dos estudiantes teniendo en cuenta el género y que estuvieran cursando los dos últimos semestres.

Procedimiento: la recolección de la información se realizó mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad a cada uno de los actores seleccionados. El procesamiento de la información se realizó con el apoyo del *ATLAS.ti*, bajo la lógica del discurso, tomando en consideración las dimensiones referencial, expresiva y pragmática (Wodak y Meyer, 2003); siguió la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo, (2008, p.138-143), para lo cual se tomó en cuenta la teoría de análisis del discurso siguiendo a Van Dijk (1976) e Iñiguez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

Para generar esta dinámica, fue necesario recoger la información y procesarla desde las dimensiones generales del discurso Wodak y Meyer (2003), en concordancia con las categorías que configuran el imaginario social. Desde las dimensiones del discurso, se tomaron como base la función expresiva y pragmática, las cuales se relacionan con la dimensión del decir/representar social; y la función referencial, en tanto se relaciona con el ser/hacer. Desde la lógica de los imaginarios sociales, las relaciones entre estas dos dimensiones refieren un imaginario configurado, sea este instituido o radical/instituyente (Murcia, 2011); mientras que el peso de la práctica social dado en los discursos desde la función referencial, constituye el nivel de institucionalización del imaginario; la visibilidad que tengan las representaciones se aprecia desde la función expresiva y la función pragmática del discurso; la primera (función expresiva) enmarca los sentimientos y sueños de los actores sociales y la segunda (pragmática), define las transformaciones logradas en los procesos.

**Segundo momento: Generación del esquema inicial de inteligibilidad social.** Definidas las categorías foco según las cuales los maestros y maestras en formación representaban las realidades, se generó un esquema de

**La clase vista desde el diálogo, se proyecta como lugar para encuentros, lugar para dejar que la palabra y los lenguajes edifiquen en humanidad.**

inteligibilidad social, desde este se desarrolló la búsqueda de información en profundidad, es decir, se agruparon en el marco de las funciones del discurso, las categorías sociales que darían cuenta de la dinámica de los imaginarios en los maestros en formación sobre la educabilidad.

**Tercer momento: Definición de coordenadas sociales.** Fundamentados en la información recolectada, se definieron las coordenadas sociales buscando en ellas la dinámica de los imaginarios vista desde sus configuraciones y desplazamientos. Este proceso de interpretación se realizó desde el análisis holístico del discurso.

Los imaginarios sociales no son entidades objetivas; en consideración, no se pueden sustantivar; existen y están en los acuerdos sociales, pero su naturaleza no permite visibilidad alguna y por tanto, acuden a las representaciones simbólicas para mostrarse (Castoriadis, 1983; Murcia, 2011). Esta particularidad deja en cuestión la imposibilidad de poner en evidencia *tangible* los imaginarios sociales, pues tal y como lo afirma Pintos (2004), no se trata de objetivar algo que no es objetivable; en tal sentido, lo que se muestran son sus coordenadas sociales, como esas configuraciones que definen el cuerpo visible de los imaginarios y que están a la vez constituidas por categorías que se movilizan en el marco de las fuerzas que tienen en las significaciones imaginarias sociales. Así, una coordenada se mueve entre lo instituido, lo instituyente y lo radical, según el peso que cobre en cada una de las representaciones y prácticas sociales.

## Resultados

### *Mapa de coordenadas sociales*

La configuración de este mapa se organizó teniendo en cuenta las categorías selectivas (categorías conceptuales). Tres dimensiones configuraron el diagrama: las intenciones, las fuerzas de realización y el ser. Desde la lógica

de los imaginarios sociales, en la medida en que estas tres dimensiones guarden proporción, se puede referir a un imaginario configurado, sea este instituido o radical/instituyente (Murcia, 2011). Mientras que el peso de la práctica social de la

categoría, constituye la institucionalización del imaginario, así, un imaginario instituido deberá tener un gran peso en la práctica social; mientras un imaginario radical/instituyente, tendrá muy poco peso en ella.

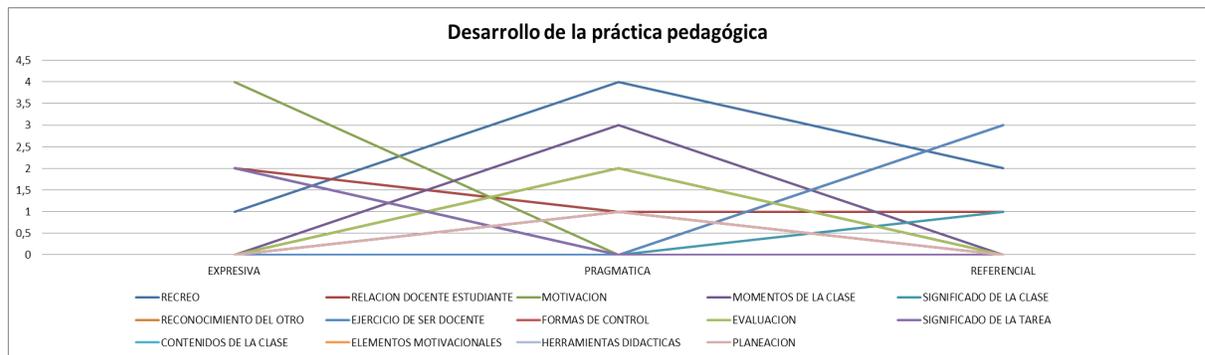


Figura 2. Mapa de coordenadas sociales práctica pedagógica educación religiosa.

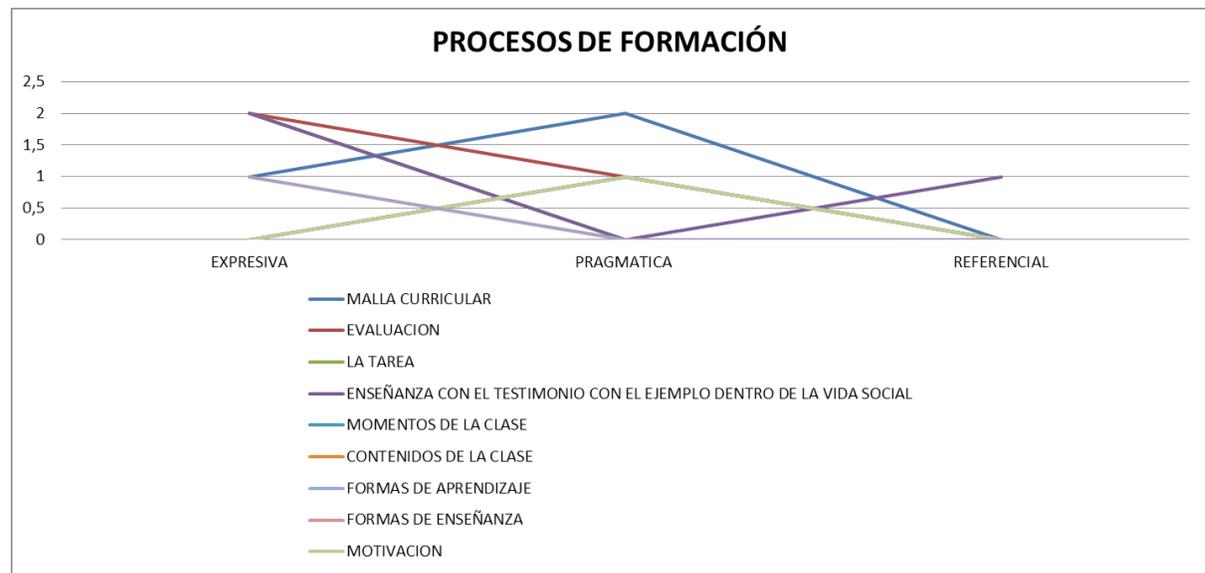


Figura 3. Mapa de coordenadas sociales procesos de formación educación religiosa.

En el mapa de coordenadas sociales del programa de Licenciatura en Educación Religiosa, se hicieron visibles algunas cuestiones de la realidad social en cuanto al desarrollo de la práctica pedagógica y los procesos de formación que son necesarias mencionar: es destacable que las formas de decir/representar (funciones expresiva y pragmática), expresadas mediante los discursos de los actores sociales, dejan entrever un interés relevante por el surgimiento de nuevas posibilidades que emerjan como imaginarios totalmente radicales e instituyentes; ello, ante el peso de las prácticas

sociales ya instituidas; estas últimas (función referencial) de manera peculiar, tienen menor peso social en las realidades educativas de los maestros en formación del programa académico estudiado. Lo anterior, muestra un deseo de proyección y de transformación alto en lo referente al saber propio de la Educación Religiosa como área de formación que atiende a la formación integral del ser humano, desde una perspectiva emergente a lo ya establecido, tanto en las prácticas sociales como en la institucionalización propiamente de normas, leyes y demás.

En coherencia, Castrillón (2011, citado en Roa y Orozco, 2012a) plantea concretamente que la educación religiosa debe llevar a la “configuración de un sujeto religioso por medio de nuevas espiritualidades y racionalidades teológicas que sirvan de espacio [...] para conformar sujetos sociales en la constitución de Estado-Nación” (p.3); desde esta perspectiva, las hegemonías y lógicas impositivas de los imaginarios existentes se encuentran con las emergencias y creaciones de imaginarios totalmente novedosos, deseosos del encuentro y del reconocimiento del otro.

Surge en estas luchas (hegemónicas y emergentes), la movilidad desde las coordenadas, las cuales, según el nivel de relevancia, se agrupan en **la práctica pedagógica y los procesos de formación**; desde la primera, aparecen *el recreo, relación docente estudiante, significado de la clase, elementos motivacionales, formas de control, contenidos de la clase, herramientas didácticas, evaluación, planeación, momentos de la clase*; desde la segunda, se enmarcan a partir de la malla curricular, *evaluación, momentos de la clase, contenidos de la clase, formas de aprendizaje, formas de enseñanza*, en su orden de aparición y fuerza social.

Algunas de las coordenadas son comunes y recurrentes en los dos escenarios, pese a ello, se mostrarán fundamentalmente para efectos de este artículo, las coordenadas de mayor y menor relevancia social identificadas en el mapa.

### El caso del recreo escolar

En un primer nivel de relevancia social en el desarrollo de la práctica pedagógica, se encuentra *el recreo escolar*, considerado por Jaramillo y Murcia (2012) como “un escenario con vida al interior de la escuela, pero esta vida es dinamizada por los actores que lo habitan, que hacen que tenga vida, que mute, que se transforme y que permita la transformación de los sujetos”.

**En el programa de Licenciatura en Educación Religiosa se presentan reflexiones permanentes que toman fuerza en los discursos y conversaciones de los maestros en formación.**

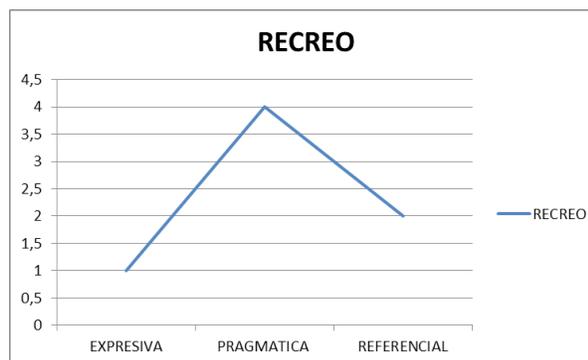


Figura 4. Coordenada del Recreo como escenario de educabilidad.

Esta coordenada social tiene un comportamiento particular, ya que su mayor peso se presenta en la dimensión pragmática, evidenciando con ello, un interés profundo sobre los deseos y transformaciones en cuanto a este escenario; pese a esto, las intenciones que implican la expresión de sentimiento, empiezan a tomar aire y fuerza en los discursos de estos maestros en formación. La dimensión referencial manifestada en las prácticas sociales ya institucionalizadas, tienen como caso llamativo, menor peso en las acciones de las personas de este programa con relación a las transformaciones, lo cual empieza a consolidarse como acuerdo social legitimado y validado por estos actores al interior de sus realidades sociales. Este comportamiento atípico en las dinámicas sociales, hace del recreo un lugar con altos intereses de transformación; sin embargo, su práctica social emerge como posibilidad de institucionalizarse, como aquellos imaginarios que desnudan esos ser/hacer a los que Castoriadis y Murcia se refieren como formas ya naturalizadas y comunes de la vida social.

Esta coordenada está conformada según su peso social por: el recreo como espacio vital para la formación del estudiante; el recreo como espacio de descanso; esparcimiento, compartir, jugar y el recreo como espacio para hablar con otros docentes. Se mostrará a continuación, esta última categoría que posee mayor peso social en las maneras de ser/hacer y el recreo como espacio vital como uno de los que posee menor fuerza social. Para estos maestros en formación, el recreo se convierte en una posibilidad de diálogo, de encuentro con sus pares, así lo manifiestan en estos fragmentos fruto de las entrevistas aplicadas:

*"[...] voy y me tomo un café y hablo con mis compañeros, charlamos, hablamos pendejadas, [...] eso es el descanso, es hablar de trivialidades [...]"; "[...] me cuentan sus dificultades, como soy el capellán del colegio por lo general, en los momentos de descanso los profesores siempre me hacen alguna consulta" (P2: 17 R<sup>1</sup>).*

Es evidente cómo en la vida cotidiana de estos maestros en formación, sus imaginarios se despliegan hacia la charla, el encuentro, la conversación e incluso para orientar a sus compañeros. Esta dinámica posibilita la creación de otras realidades, unas donde se generan el encuentro y el desencuentro; la configuración de nuevas formas, maneras y modos de habitar la institución, no desde sus linealidades, sino, desde las aperturas; las proyecciones que pueden emerger en el diálogo, en la conversación.

Aparece también el recreo como espacio vital de formación con poco peso social, este nuevo imaginario visibiliza algunas perspectivas pedagógicas que consideran el papel de la formación, una que va más allá del aula de clase como lugar hegemónico, en palabras de Remolina, Baena y Gaitán (2001) "la formación tiene que ver con el ser de la persona" (p.7); un ser que trasciende los espacios cerrados, hace que se desvanezcan las paredes, los muros que limitan y condicionan su ser perfectible, su ser educable; algunos fragmentos en las voces de los maestros en formación así lo evidencian: *"también es el momento oportuno para... para seguir la formación" [...]* *"cualquier escenario diferente al aula de clase, hasta la misma calle [...]* *para entrar como en ese dialogo del saber" (P1: 25 R).*

En estos relatos se evidencia con fuerza un imaginario que, aunque con poco peso social en la práctica, reconoce en el recreo un escenario de formación vital en la vida académica y escolar de los estudiantes. Este tipo de fuerza social comienza así un movimiento hacia su institucionalización en la práctica de los sujetos en formación.

<sup>1</sup>Este relato corresponde a la codificación asignada en el proceso de categorización, procesamiento e interpretación de la información. En el marco de los principios de confidencialidad de la información, se ubica la entrevista con su respetivo número, párrafo y la "R" que representa el programa sujeto de análisis.

### Relación docente – estudiante

En un segundo nivel de relevancia social, se encuentra la relación docente- estudiante, considerada en el estudio desde Skliar (2007) como un "acontecimiento [...], una determinada experiencia de la vivencia del tiempo. [...] el acontecimiento sólo se explica como una ocasión, como estado de excepción, como lo imprevisible, como un instante del todo original [...]" (p.29).

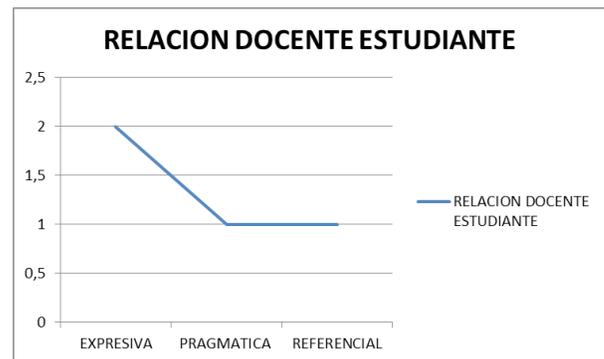


Figura 5. Coordinada relación docente estudiante como escenario de educabilidad

Esta coordenada social presenta en la función expresiva el mayor peso, evidenciando una fuerza en los discursos, lo cual llama la atención alrededor de la relación entre los actores sociales; sin embargo, en la práctica social tiene poco peso y demuestra un bajo nivel de institucionalización en las realidades de estos maestros en formación y su contexto escolar; en la dimensión pragmática, igualmente su peso social es relativamente bajo y con ello las posibilidades de transformación, lo que implica que aunque se está conversando mucho sobre dicha relación, los procesos de cambio no están siendo efectivos en la práctica social, pues lo que se dice está lejos de lo que se hace.

La coordenada *relación docente estudiante* es atravesada en orden de mayor a menor por: la resolución de conflictos a partir del diálogo; la relación basada en el respeto y la admiración y por la relación que considera la ternura como posibilidad. En el contexto actual de la educación, un imaginario social que es relevante y necesario para enfrentar los problemas cotidianos de la escuela, es el de la resolución de los conflictos a partir del diálogo, un conflicto que se naturaliza en las realidades de la escuela, de la sociedad y

que requiere justamente otro tratamiento distinto al de los medios convencionales de tratamiento “*me agredes, te agredo*”; es considerar en la palabra una posibilidad para su resolución, ya que parafraseando a Freire (2007) *decir la palabra es decir la para otros, es encontrarse con los otros y reconocerlos*, en fin, es *transformar la realidad*. Algunos fragmentos de relatos lo muestran de la siguiente forma:

*“[...] uno tiene que empezar, bueno escuchar al joven [...] pero no me hable del otro, hábleme de usted, cuál fue su papel, su participación en ese conflicto [...] cuando uno aborda la situación, empieza en el diálogo con la persona y cuando ya asumió que había parte de responsabilidad, ya uno empieza a ser como el protagonista y a decir bueno, tu papel allí, tu diálogo es importante, tu reconocimiento es importante, que incómodo es estar en aula de clases cuando estoy indispuesto con otra persona, entonces es como hacerle también formarle en el sentido de la ciudadanía, respeto por la otra persona, un sentido fraterno, donde estamos construyendo todos una misma institución, un mismo grupo” (P1: 27 R).*

Este imaginario centrado en la formación desde el reconocimiento por el otro y la responsabilidad, es fundamental para resolver los problemas que se presentan en las instituciones sociales, en este caso, la escuela, donde emergen un sin número de acontecimientos que afectan la humanidad del otro y con ello los procesos educativos.

Con menor fuerza social, aparece la relación que toma en cuenta la ternura como posibilidad. Desde este imaginario que anhela una transformación para las realidades sociales de la escuela, la ternura es una categoría humana que implica reconocimiento y escucha del otro, que va más allá de las medidas coercitivas y controladoras, es la apertura hacia la existencia del otro, algunos fragmentos lo manifiestan:

*“Hay que partir de lo básico y yo sigo insistiendo, conocer al estudiante, conocer su nombre, su realidad, no solamente abrir el... como se llama este... el observador del estudiante cuando se están comportando mal” [...] “Nos escuchamos un poquito y eso también le permite a uno como entrar en tónica ya de la clase y los estudiantes de igual manera...” (P1: 11R).*

Este potente imaginario tras-humano que emerge en los discursos de los maestros en formación, está en coherencia con lo señalado por Levinas (citado por Zielinski, 2011): “*la experiencia del otro a partir de un sentimiento común*” (p.46), eso es lo que llama “*empatía*”, un reconocer-se y ubicarse

al lado de quien se educa, de quien aprende, es un llamado a establecer una relación docente – estudiante desde el *acontecimiento*, desde la responsabilidad que el otro me exige y el afecto, la ternura y la empatía como oportunidad de estar a su lado en el aula.

### Motivación

En un tercer nivel de relevancia social aparece la motivación, estrechamente relacionada con la disposición hacia el aprendizaje y las mediaciones para este, en palabras de Meirieu y Develay (2003)

Es indispensable ubicar unos dispositivos que les permitan a los alumnos saber lo que ellos aprenden y poder anunciar lo que éstos ya saben. Es esencial poder trabajar con miras a crear las condiciones para que los aprendizajes propuestos puedan ser aplicados en otros lugares fuera de la situación de formación (pp. 84-85).



Figura 6. Coordinada motivación como escenario de educabilidad.

Esta coordinada presentó un movimiento singular en términos imaginarios, por una parte, la función expresiva tiene toda su representación en los discursos de los maestros en formación, lo que equivale a mencionar que esas formas de decir/ representar que rondan en las conversaciones y diálogos entre los sujetos en la vida social, expresan una gran cantidad de sentimiento; de otra parte, el peso social desde las prácticas en los elementos motivacionales no tienen institucionalización, no existe validación social frente a lo dicho y referido en la función expresiva; lo mismo ocurre con la función pragmática, no se evidencian relatos que atiendan el interés transformador de los elementos motivacionales; pese a ello, como ya se comentó, los actores sociales de este programa académico aluden significativamente en sus palabras a los elementos motivacionales.

En peso social, esta coordenada está integrada por: *el gusto de la materia parte de la aplicabilidad que se le da al área disciplinar; Interés: el gusto por la materia parte de la estructura curricular que tiene la institución; y, la repetición como obstáculo en el interés por la materia.* Al abordar la primera categoría, surge un imaginario que ha estado instituido socialmente y fuertemente arraigado en la idea de formación desde la perspectiva educativa, lo cual trasciende la mera información o el conocimiento para llevarlo a su mundo cotidiano, estos relatos así lo confirman

*"...Entonces no hay nada que eso mejor, que uno dedicarse a su formación cuando uno quiere. [...] una cantidad de cosas que uno tiene que asumir en medio de su vida familiar, laboral [...], no porque necesite el título si no porque también estoy avanzando en un conocimiento..."*  
(P1: 16 R).

Ese imaginario, anclado en la idea de formación y su aplicación en los problemas reales de la vida cotidiana, ubica ese carácter intencional y deliberado de la educación, el cual es sustentado por Remolina, Baena y Gaitán (2001)

Preocupación del educador, guiada metódicamente, por proporcionar al educando experiencias, contenidos, actitudes, valores, procedimientos, que le ayuden a desarrollarse y le permitan conducir de manera autónoma su propia vida en el contexto de los condicionamientos sociales y culturales específicos en que debe desenvolverse (pp.33-34).

Este imaginario radical/instituyente que se visibiliza en dicho programa, aunque con poco peso social, tanto en los discursos como en las prácticas de estos maestros en formación, vuelve su mirada sobre la idea clásica de formación para la vida, formación que no termine en el contenido o que se quede en los muros estáticos de la escuela, sino que tenga cabida y "validez" y "funcionalidad" colectiva en la cultura, en el escenario social.

Lo anterior permite hallar puntos de encuentro con lo señalado por Roa y Orozco (2012b) cuando citan lo planteado por la Conferencia Episcopal, "la educación religiosa es experiencia académica e intelectual [...] ésta incide no solo en la formación del pensamiento sobre lo religioso sino en la misma actitud de los estudiantes ante los valores religiosos" (p.5), con ello se muestran posibilidades no instituidas para abordar la educación religiosa en el ámbito educativo, posibilidades que

trascienden lo mero funcional e instrumental y aluden a la formación completa y total.

### Significado de la clase

En un cuarto lugar aparece el significado de la clase, entendido como la expresión de sentido y con ello, de sentimiento sobre una realidad social a partir de las dinámicas y vivencias de los docentes en formación.

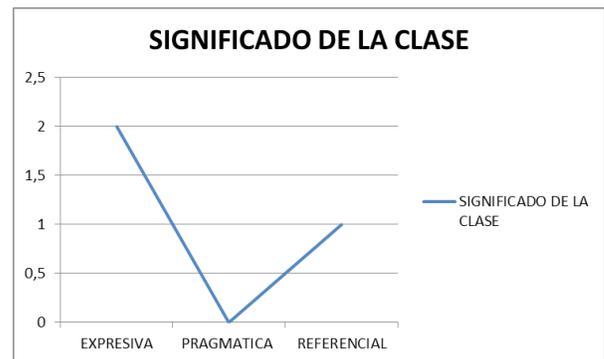


Figura 7. Coordenada significado de la clase como escenario de educabilidad

Esta coordenada presentó un movimiento en las formas de decir/representar expresadas tanto en la función pragmática, como en la función expresiva, donde se visibilizan imaginarios que emergen con fuerza pero con poca práctica social. Estos imaginarios que otorgan significados y atribuyen sentidos a la clase muestran reflexión e inicios hacia procesos de transformación social, pero opacan y dejan a un lado la función propiamente referencial de práctica y actuación, lo que quiere decir que mientras se siga refiriendo sobre significado, se tendrá en los discursos de los maestros en formación, la manifestación de un sentimiento que otorga valor social y simbólico al interior del contexto, pero en tanto no se aplique y valide socialmente, estos imaginarios no tendrán fuerza para institucionalizarse.

Esta coordenada en cuanto a su peso social, se muestra de la siguiente forma: se encuentran distribuidas en la función expresiva con *clase como posibilidad de entrega mutua y espacio de seducción a través de la aplicación a la vida misma del estudiante*; respecto a la función pragmática, se presenta la subcategoría de *formación integral del sujeto*; mientras que en la función referencial

no se presentan relatos asociados. Con relación a la categoría que asume *la clase como posibilidad de entrega mutua*, se reconoce en el imaginario de este docente en formación, la pretensión de hacer de la clase un escenario de encuentro, de compartir, entregar y participar de la vida colectiva y así generar oportunidad para crecer en humanidad al lado del otro y junto a este, el relato del actor social lo confirma:

*“La clase [...] es un diálogo con el mundo, [...] yo creo que para uno encender luces hay que llevar fuego en el corazón, [...] se van a acordar del buen trato, de que eran reconocidos, de que se les dio una oportunidad, de que fueron escuchados, de que encontraron un apoyo, entonces para mí una clase significa posibilidad, posibilidad de construir en el humanismo, posibilidad de hacernos más persona, una posibilidad también de aprender de las demás personas, entonces una clase para mí siempre será en puntos suspensivos” (P1: 12 R).*

La clase vista desde el diálogo, se proyecta como lugar para encuentros, lugar para dejar que la palabra y los lenguajes edifiquen en humanidad, significa que en estos potentes imaginarios radicales/instituyentes, la formación de las personas pasa por el trato cordial, acogedor, hospitalario de los maestros para con sus semejantes más próximos, sus estudiantes. De esta manera, nace la donación en humanidad, que da fuerza a la perspectiva filosófica - antropológica de la condición humana desde Mélich (2010), para quien el universo humano es siempre un *universo compartido*, un universo en el que se reconoce la necesidad y la vulnerabilidad del otro, el extraño, el semejante:

Lo que nos convierte en humanos no es la fidelidad o la obediencia a unas normas, a un código universal y absoluto, sino el reconocimiento de la radical fragilidad y vulnerabilidad de nuestra condición, el hecho de que no podemos eludir el tener que responder ante el lamento de aquel otro doliente que me encara y me apela, y de que aunque no le responda, ese «no responder» es ya una forma de respuesta, **la indiferencia** (p.237).

Aprender del otro es también dar respuesta simbólicamente *“de corazón a corazón”*, es decir, tomando como posibilidad al otro desde su totalidad y complejidad, reconociéndolo desde su fragilidad y su condición vulnerable, pues es desde allí que se logrará una puesta en común, un acuerdo social que tenga tal fuerza para institucionalizarse y llevarse a la práctica de la vida cotidiana.

### Formas de Control

En quinto lugar se encuentra la coordenada *formas de control*, **considerado por el estudio como los mecanismos mediante los cuales se ejerce una forma de poder coercitivo de los maestros contra los estudiantes**, este poder se manifiesta en sus múltiples formas simbólicas; Somohano (2012), quien recupera el pensamiento de Bourdieu, señala que

Los rasgos fundamentales del poder simbólico se asocian a la posibilidad de universalizar las consideraciones particulares de los grupos. [...], es decir, se genera por los agentes con el suficiente reconocimiento como para imponérselo a los otros; y estructura visiones en una relación determinada con la realidad (p.18).

Ese poder es expresado aun en las realidades de los maestros en la práctica pedagógica, donde se ejercen diferentes expresiones del poder desde lo educativo, configurando con ello imaginarios hegemónicos y dominantes que pueden obstaculizar la total creación y aparición de imaginarios radicales/instituyentes.

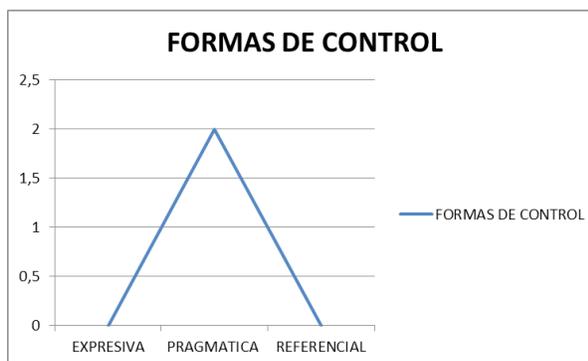


Figura 8. Coordenada formas de control como escenario de educabilidad

El movimiento de la coordenada formas de control es singular, ya que su mayor peso social se evidencia en las formas de decir/representar desde la función pragmática, mientras que las otras dos dimensiones poseen nulo peso social. Esto quiere decir que en los imaginarios de los maestros en formación de este programa académico, existe un interés discursivo por transformar los mecanismos mediante los cuales se legitima el control en su desarrollo de la práctica pedagógica, un propósito de irrumpir con las prácticas dominantes desde las cuales se ejerce poder, control, dominio y sumisión

en el acto pedagógico; pese a ello, la fuerza social no cuenta con muchos relatos que prevean un cambio a corto plazo. La coordenada es constituida con 2 recurrencias en la función referencial por Reconocimiento del estudiante y concertación.

**Evaluación**

En un sexto lugar aparece la evaluación, categoría conceptual que ha cobrado interés y protagonismo en la esfera educativa, clásicamente se ha limitado, “muchas veces a controlar la retención de conocimientos y deja sin explorar no sólo los aspectos más importantes de la inteligencia, sino también casi todos los rasgos de la personalidad que una educación bien comprendida debe cultivar” (Landsheere citado por Díaz Barriga 2001, p. 272).

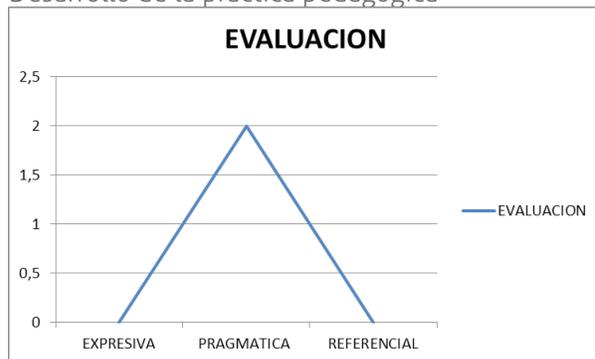
se presenta una fuerza aunque sin mucho peso social en términos de relatos que la refieren. Se nota un interés por la transformación de la evaluación para la escuela en sus niveles básicos e iniciales, lo que da fuerza a ese imaginario colectivo que se construye y que intenta dar un giro a las lógicas ya institucionalizadas; por otro lado, desde el proceso de formación, se cuenta con un interés transformador con menor fuerza que en la práctica pedagógica, pero con un complemento a ese interés desde la función expresiva, es decir, desde los discursos y los sentimientos de los actores sociales, mientras que la función referencial no posee relatos ni referencias en ninguno de los dos escenarios.

Es evidente, como se ha mencionado en líneas anteriores, que ante las expresiones de los sujetos, tanto en los discursos como en las conversaciones, se levantará con fuerza y emergerá la posibilidad de creación de los imaginarios radicales/ instituyentes, nuevas alternativas, abanico de opciones a diferencia de lo practicado socialmente, donde por el contrario, se legitimará con mayor decisión lo naturalizado y aceptado como común.

El peso social de la coordenada evaluación en lo referente a la práctica pedagógica se materializa de la siguiente forma: *desde lo teórico, comprensivo y práctico; e Influencia de la forma de evaluar en la universidad para evaluar en el colegio*; cada una de ellas con una recurrencia en la función pragmática; en el proceso de formación se moviliza así: desde la función referencial específicamente desde la subcategoría evaluación basada en definiciones y conceptos; mientras que en la función expresiva se presenta con 2 relatos asociados en las subcategorías *Evaluación desde la multidimensionalidad del estudiante* y *Evaluación como proceso reflexivo para la mejora de las clases*.

A continuación se mostrará la categoría influencia de *la forma de evaluar en la universidad para evaluar en el colegio*, perteneciente a la práctica pedagógica. Esta categoría recoge elementos propios de los imaginarios que se instituyeron en la formación (universidad) propiamente y que se transfieren y transponen al aula de clase en el ejercicio de práctica y puesta en escena (colegio). En este sentido, se reproducen estructuras previamente fijadas en la formación y se valida imaginarios comunes ya reconocidos en la

Desarrollo de la práctica pedagógica



Proceso de formación

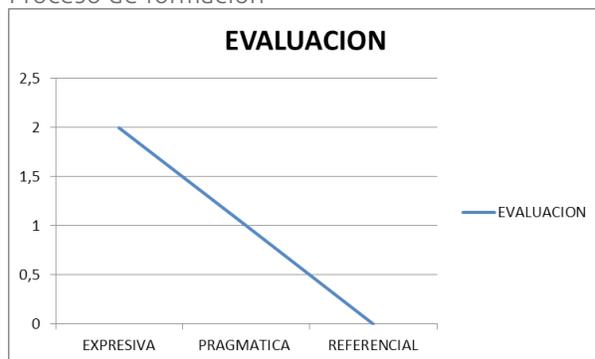


Figura 9. Coordenada evaluación como escenario de educabilidad

El movimiento de esta coordenada social en los dos escenarios sociales se reconoce a groso modo: por un lado, en el desarrollo de la práctica pedagógica,

universidad como lugar de formación y aplicados en la escuela como extensión de este, este fragmento lo evidencia: "*Procuró que la evaluación sea parecida a la evaluación que se tiene en la universidad [...]*" (P2: 12 R).

Esta intención de replicar lo vivido en otras realidades podría tener como resultado, o bien la imposición dominante de un imaginario configurado y acordado socialmente en una realidad educativa, la universidad, y con ello desconocer los acuerdos y comportamientos propios de la escuela básica desde sus particularidades; o el rescate de los aspectos positivos en lo pedagógico para transponer y transferirlo a otras realidades sociales y educativas. En cuestiones de formación, los imaginarios sociales que potencialicen procesos y condiciones, pueden reflexionarse en procura de su re-significación y los que aún no están en la vida social de la escuela, pueden visibilizarse tanto desde los discursos como desde las acciones de los sujetos y las instituciones.

Desde el proceso de formación, las categorías están muy en sintonía con el estudio de Contreras (2010), quien encontró la relevancia de las categorías conceptuales y definiciones a la hora de evaluar, donde la evaluación se centraliza en procesos de medición y calificación sin trascender al plano de lo significativo para el estudiante, el autor plantea que "[...], se asocia la evaluación a medición y calificación, y no a una reflexión fundamentada sobre la calidad de aquello que aprenden los estudiantes" (p.234).

### **Discusión de los resultados**

Los imaginarios visibilizados que dinamizan el foco de la educabilidad en la formación de maestros, tienen una disputa, una tensión entre la institucionalización y normalización de las prácticas (educativas y pedagógicas) en los escenarios en los que se insertan y la creación y fractura a lo hegemónico, es decir, existe una puja constante entre lo que las normativas, la institución y toda clase de práctica definida dice que se debe hacer, pensar y sentir y la resistencia, la posibilidad que emerge en los encuentros de los actores sociales con los otros y con las realidades, lo cual reconfigura la manera de asumir el papel de la educabilidad en los procesos de formación y

con ello, la manera en que el otro se asume dentro del proceso educativo.

En el programa de Licenciatura en Educación Religiosa se presentan reflexiones permanentes que toman fuerza en los discursos y conversaciones de los maestros en formación, reflexiones que buscan una vida diferente a la ya establecida en sus procesos, imaginarios estos que pretenden un cambio; pero que aún no tienen práctica y legitimidad social en las acciones para desarrollar efectivamente transformaciones, tanto en la escuela como en la universidad, escenarios de formación.

En este programa se han desplazado algunas de las prácticas dominantes que hacen referencia a la educabilidad del sujeto, sin embargo, pese a este desplazamiento y movilidad, mientras no exista coherencia entre las dimensiones del imaginario expresadas a través de las funciones del discurso, no habrá posibilidad de cambios reales en las prácticas recibidas en la universidad y en las prácticas aplicadas en la escuela.

### **Conclusiones**

En el programa de Licenciatura en Educación Religiosa los discursos de los actores sociales anhelan otras realidades que tomen al otro como posibilidad, que se les reconozca y sea parte central en los procesos de formación desde los múltiples escenarios en los que intervienen. Esto es, emergen intencionalidades para ver al otro y a los otros desde perspectivas humanísticas, miradas humanizantes de los procesos y prácticas tanto en la universidad como espacio de formación, como en la escuela, lugar donde se transfiere y se contextualiza lo aprendido y vivido previamente.

Para que surjan como posibilidad estos imaginarios radicales/instituyentes, imaginarios de anhelo y proyecto, las instituciones deben reconocer la radical creación de las personas en sus contextos de vida; generar las condiciones de posibilidad para que estas creaciones tengan validez social y funcionalidad; reflexionar y re-significar los imaginarios dominantes y hegemónicos; y potencializar las conversaciones que buscan práctica social y anclaje en la vida cotidiana.

Se requieren trabajos investigativos de orden comprensivo - transformativo que profundicen desde lo educativo en las relaciones que establece el educador-educando con el otro, para comprender inicialmente las maneras, los modos, los acuerdos sociales y las dinámicas que apuntan hacia la transformación y el cambio en las realidades sociales y por supuesto, en las realidades educativas, ese conocer "desde adentro" propuesto desde el construccionismo social por Shotter, para sentirnos parte de las realidades a las que pertenecemos y a las cuales transformamos.

En el imaginario social de los maestros en formación, la educabilidad es una dimensión de la pedagogía que se cruza con otras, algunas de ellas son la enseñabilidad, el currículo, las relaciones docente – estudiante, entre otras, que actúan, en ocasiones, de manera simétrica en los procesos de formación del maestro, otras veces, funcionan de forma desarticulada y dispersa, lo que conlleva a inconsistencias e incoherencias teóricas, metodológicas y por supuesto, pedagógicas a la hora de desarrollar el acto educativo.

## Bibliografía

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tus Quets Editores.
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238.
- Díaz, B.A. (2001). *El examen, textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad / Plaza y Valdés.
- Freire, P. (1972). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Colección Hoy, Perspectivas Latinoamericanas.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Ñaquez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2012). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, (19), 69-84.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!* Santiago de Cali: Nueva biblioteca pedagógica.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Murcia, N. (2011). *Los imaginarios sociales. Preludios para realizar estudios sobre universidad*. Madrid: Eae editores.
- Murcia, N. (2012). *Universidad y Vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Madrid: Eae editores
- Murcia, N. y Jaramillo, L.G. (2008). *La complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social. *Semata, Ciencias sociales y humanidades*, 16, 17-52. Recuperado de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- Remolina, G.; Baena, G. y Gaitán, A. (2001). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Roa, F. y Orozco, P. (2012a). "La humanización de la dimensión trascendental y espiritual de adolescentes de Manizales a partir de los valores". Ponencia presentada en el IV Simposio internacional de Pedagogía. Cali: REDIPE.

- Roa, F. y Orozco, P. (2012b). La formación religiosa escolar y los valores humanos cristianos en los adolescentes de Manizales. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, (19). 72-83.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. 1a ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Somohano, A. (2012). El concepto de poder simbólico como recurso para comprender la dimensión política de la comunicación masiva: hacia una posible articulación entre las propuestas de Pierre Bourdieu y John B. Thompson. *Revista mediaciones sociales*, (10). Universidad Complutense de Madrid.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zielinski, A. (2011). *Levinas: la responsabilidad es sin porqué*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.



## PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO: UNA MIRADA DESDE LOS PROTAGONISTAS

**Objetivo:** avanzar en la comprensión del papel que juegan las prácticas pedagógicas en el reconocimiento del otro en la básica primaria de la Institución Educativa Isabel La Católica de la ciudad de Manizales. **Metodología:** enfoque hermenéutico con un diseño cualitativo basado en la etnología crítica. Se utilizaron instrumentos de recolección de información como la entrevista a profundidad y la observación de las interacciones en los espacios educativos. Conceptualmente, la investigación se sustenta en las prácticas pedagógicas según autores como Armando Zambrano y Abraham Magendzo, Giroux; y respecto al reconocimiento del otro (identidad, alteridad y otredad) en los postulados de Emmanuel Lévinas, abordando también a Honneth, Hegel, Arendt, Ricoeur, Foucault y Sartre. **Conclusiones:** la escuela es el espacio en que genera el encuentro con el otro y se aprende con y de él, por lo que todas las acciones que se emprenden para la formación integral del ser humano, deben tener en cuenta la promoción de la práctica pedagógica como proceso de humanización.

**Palabras clave:** prácticas pedagógicas, discurso, acción, escenario, identidad, alteridad, otredad, interacción.

### Origen del artículo

El presente artículo es un avance de la investigación "Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer al otro", iniciada en marzo del 2012 y proyecta hasta septiembre del 2013, como requisito para optar por el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano del CINDE.

### Cómo citar este artículo

Parra Gutiérrez, A.; Vallejo Villota, C. y Loiza Zuluaga, E. (2013). Prácticas pedagógicas y reconocimiento del otro: una mirada desde los protagonistas. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 102-115.

## PEDAGOGICAL PRACTICES AND RECOGNITION OF THE OTHER: A LOOK FROM THE PROTAGONISTS

**Objective:** To progress in understanding the role of pedagogical practices play in the recognition of the other in the elementary level of the Educational Institution "Isabel La Católica" in the city of Manizales. **Methodology:** Hermeneutic approach with a qualitative design based on the critical ethnology. Some instruments for collecting information were used, as in-depth interview and the observation of interactions in the educational spaces. Conceptually, the research is based on the pedagogical practices, according to authors such as Armando Zambrano, Abraham Magendzo, Giroux; with regard to the recognition of the Other (identity, alterity and otherness) in the postulates of Emmanuel Lévinas together with Honneth, Hegel, Arendt, Ricoeur, Foucault and Sartre. **Conclusions:** The school is the space that generates the encounter with the other, and you learn with and from him, so all the actions that are carried out for the integral formation of the human being, must bear in mind the promotion of the pedagogical practice as a process of humanization.

**Key words:** pedagogical practices, speech, action, stage, identity, alterity, otherness, interaction.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013

Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

# Prácticas pedagógicas y reconocimiento del otro: una mirada desde los protagonistas

ANYELLA MARCELA PARRA GUTIERREZ<sup>1</sup>  
CLAUDIA STELLA VALLEJO VILLOTA<sup>2</sup>  
YASALDEZ EDER LOAIZA ZULUAGA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Universidad Luis Amigó, Manizales - Caldas. Maestranda en Educación y Desarrollo Humano, CINDE/Universidad de Manizales. Docente Universidad Luis Amigó, Manizales. [marce2434@hotmail.com](mailto:marce2434@hotmail.com).

<sup>2</sup>Licenciada en Educación Preescolar, CESMAG. Pasto – Nariño. Docente Institución Educativa Liceo Isabel la Católica de Manizales. Maestranda en Educación y Desarrollo Humano, CINDE/Universidad de Manizales. [claudiavallejosec@hotmail.com](mailto:claudiavallejosec@hotmail.com).

<sup>3</sup>Profesor titular Universidad de caldas- Docente/Investigador CINDE. Ph.D en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Narrativa y Ciencia. Profesor titular Universidad de Caldas. Docente/Investigador, CINDE. [yasaldez@ucaldas.edu.co](mailto:yasaldez@ucaldas.edu.co)

## Introducción

Hoy la formación docente enfrenta nuevos desafíos que, repensados a la luz de una filosofía de la educación, permiten constituir nuevas prácticas fundamentadas en las etapas del desarrollo humano, en la posibilidad de *fortalecer el reconocimiento del otro*; ideadas en las necesidades e intereses de los estudiantes; generadoras de mejores formas de aprendizaje; y potencializadoras de la función docente desde una visión humanizadora.

Dentro de las experiencias del ser humano en el campo educativo, el aula es un espacio común para todos, ya que en cualquier parte de su vida asisten a una; y es allí donde se recrea el mundo; este ambiente educativo es un espacio físico y sensible, un escenario humanizante que permite la socialización de los sujetos y crea las condiciones para desarrollar prácticas pedagógicas que permitan una buena relación entre estudiantes y

profesores y, en este proceso, formen su identidad, se relacionen, se reconozcan a sí mismos y a los demás experimentando procesos de alteridad y otredad.

La formación del ser humano en todas sus dimensiones es uno de los fines de la educación, proceso que se lleva a cabo a partir de las experiencias que viven los sujetos en los diferentes espacios educativos, en donde el aula se convierte en un escenario en el cual se fomentan experiencias sociales que permiten la constitución de sujetos en condición de humanidad. La experiencia social producto de los aprendizajes y de las relaciones físicas, afectivas y cognitivas que se establecen con otras personas, en diversos contextos, juega un papel muy importante, a través de ellas los sujetos entran en relación con el contexto y con ellos mismos construyendo su identidad, otredad y alteridad. Al relacionarse con otros fortalecen su identidad, al conocer los otros su alteridad y al relacionarse su otredad; y dicho proceso de identidad, alteridad y otredad construye el reconocimiento del otro.

En Colombia actualmente, en los espacios educativos, está cobrando fuerza las relaciones que emergen del reconocimiento y la manera como los estudiantes se reconocen y agrupan de acuerdo a ciertas afinidades, intereses y características, dado que dichas interacciones de una u otra forma afectan la sociedad en que se vive.

En este escrito se da cuenta de las experiencias y concepciones de los docentes en torno a la relación que se establece entre práctica pedagógica y el reconocimiento del otro en la educación básica primaria. Se parte de la pregunta **¿cuál es el papel que juegan las prácticas pedagógicas del docente de educación básica primaria en el reconocimiento del otro en la institución educativa Isabel la Católica de la ciudad de Manizales?**; para ello se tuvo en cuenta objetivos encaminados a describir, caracterizar e interpretar los elementos que se evidencian en las prácticas pedagógicas frente al reconocimiento del otro en el proceso de formación de los escolares de básica primaria.

## Metodología

La comprensión del problema investigativo partió de un enfoque hermenéutico con un diseño cualitativo, el cual se basó en la etnografía crítica como metodología para comprender la pregunta de investigación; con un diseño descriptivo comprensivo que permitió comprender la realidad actual; los instrumentos utilizados fueron la entrevista a profundidad y la observación de las interacciones en los espacios educativos; a continuación se describen los elementos metodológicos.

El objetivo de esta investigación fue comprender el rol que juegan las prácticas pedagógicas y su relación con el reconocimiento del otro en la básica primaria y cuáles son las concepciones actuales sobre dichos temas, cuáles son las relaciones existentes y observadas en los actores del proceso, especialmente dentro de los espacios educativos aula de clase. La investigación es de orden descriptivo comprensivo en tanto, a partir del análisis e interpretación de la información, fue posible abordar y dar respuesta al problema de investigación. De igual manera, es importante resaltar que en las técnicas e instrumentos de recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad, el grupo focal a docentes y a estudiantes de básica primaria; se realizó la observación de las interacciones que se viven al interior de las aulas y de los diferentes espacios educativos en una realidad y en un momento dado para describir cómo es y cómo se manifiesta cierto fenómeno.

La investigación etnográfica es definida como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser esta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela (Rodríguez, 1996, citado por Bisquerra 2009, p.295). Para nuestro caso son los escenarios educativos con todas sus características y fundamentalmente aquellas que están orientadas a comprender los procesos de reconocimiento del otro.

La etnografía crítica permitió abordar el problema objeto de estudio y desde sus fases técnicas e instrumentos, fue posible la generación y recolección de los datos de información que permitieron interactuar y enfrentar el proceso



investigativo. En este caso, se tuvo en cuenta que los fenómenos a estudiar ya se han producido y no son provocados por el investigador (Hernández 1998, p.184); traspasa los objetivos de la descripción y la comprensión para asumir una postura más comprometida con la intervención, el cambio y la transformación social (McLaren, 1998, pp.215-257).

### **Análisis y discusiones: en torno a las prácticas pedagógicas**

La práctica pedagógica hace referencia a los espacios y acciones que se generan en la labor docente, reúne todas las estrategias e interacciones, discursos, experiencias, conocimientos que el docente utiliza en el proceso de formación, enseñanza aprendizaje; involucra también las diferentes didácticas y metodologías propias del docente que apuntan a la formación del individuo. La acción docente es un espacio integrado por un conjunto de actos que tiene como propósito enseñar a través de interacciones entre sujetos que enseñan y/o aprenden, con diferentes referencias socioculturales y experiencias de vida. Cada práctica docente es una situación particular e irreplicable que, aunque contiene elementos comunes con otras prácticas, mantiene su especificidad (Hernández, 2011, pp.11-32). Cada docente es único y así su práctica también es única; cada docente tiene su sello personal que

**La acción docente es un espacio integrado por un conjunto de actos que tiene como propósito enseñar a través de interacciones entre sujetos que enseñan y/o aprenden.**

lo identifica y define su práctica pedagógica. La teoría práctica de la educación se puede ubicar en los procesos pedagógicos (enseñanza, aprendizaje y formación). El pedagogo es la persona que se pregunta antes de actuar, que es capaz de reconstituir su historia de vida, que vuelve su mirada al mundo infantil (Zambrano 2000, p.4).

Dentro de las concepciones que tienen los docentes sobre la práctica pedagógica se destaca, por ejemplo, que se asume como *"las actividades o las estrategias que yo manejo dentro del aula hacia determinada temática"*; *"la forma que uno llegue a los niños, qué materiales utiliza; ayudas educativas que uno hace para darle a ellos el conocimiento"*; *"las actividades tanto lúdicas como académicas"*; de lo que se desprende que se reconoce fundamentalmente como aquellas acciones que se realizan en los espacios educativos; sin embargo, es preocupante que algunos maestros de básica primaria no demuestren claridad frente a este tema, el cual es fundante para su ejercicio como docentes; aspecto que permite evidenciar la falta de profundidad teórico- conceptual, lo que en últimas redundará también en su ejercicio y desempeño.

En el escenario de las prácticas pedagógicas surgen los aprendizajes como espacios que construyen, forman y potencian el desarrollo humano y facilitan la interacción y el reconocimiento del otro. La práctica pedagógica trabaja también otros sujetos como el tiempo, el espacio, el cuerpo (Foucault, 1976, p.147); su principal preocupación será el fortalecimiento de los sujetos a nivel humano.

Es también un espacio donde el docente pone en escena elementos propios de su quehacer y su saber profesional y reflexiona sobre la integralidad de su puesta en escena partiendo de sus necesidades, fortalezas, debilidades. La práctica pedagógica es todo lo que utiliza el docente para su labor, como es el discurso, la acción, la participación, el interés de formación y todo lo que implican las relaciones existentes entre maestro - estudiantes y viceversa dentro del espacio educativo. Con relación a la labor del docente, es necesario que este se integre y a su vez comprenda y reconozca la heterogeneidad característica de las aulas de clase; empezando con las diferencias socioeconómicas, raciales, religiosas, culturales, entre otras, y en cuanto a la diferencia en los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Desconocer esto es condenar al sujeto educable al fracaso y alejar a muchos de ellos de sus centros de interés (Zambrano 2000, p.2).

La práctica pedagógica se piensa desde las relaciones propias de cada contexto, este afecta o potencia la labor educativa como lo plantean algunos docentes dentro de la experiencia cotidiana:

*"afecta, porque uno sabe que en la casa no tienen apoyo, que lo que uno haga por los niños aquí es muy distinto. Cuando uno tiene un contexto donde en la casa todos saben, todos apoyan, el niño trabaja; es diferente; aquí es lo que uno haga por el niño, porque uno sabe que en la casa no hay con quien" (Maestro 1).<sup>1</sup>*

La familia hace parte fundamental de ese proceso de formación al proporcionar el acompañamiento que se requiere; el contexto también está conformado por la comunidad educativa, los espacios y ambientes educativos

### **La familia hace parte fundamental de ese proceso de formación al proporcionar el acompañamiento que se requiere.**

*"los alumnos son muy heterogéneos, vienen de diferentes contextos, más que todo en esta institución. Hay de los diferentes niveles que usted se pueda imaginar entonces ésa podría ser una debilidad pero a la vez al encontrarse en esta situación uno trata de ubicarse y al ponerse los zapatos de ellos" (Maestro 2).*

Es bien conocido por toda la sociedad, que en las escuelas se viven momentos difíciles y cargados de incertidumbre, por lo que es necesario entender las instituciones como contextos relacionales complejos que necesitan ser acompañadas (Ventura, 2009, p.674).

*"Donde vive el niño es una parte esencial para su desarrollo porque si es un niño maltratado con hambre con dificultades pues hay que trabajarle mejor que a los niños que tienen un hogar bien definido, bien conformado (Maestro 4); porque acercarse a la incertidumbre, al conflicto o a la adversidad, es muy difícil. Sin embargo, atender a las singularidades remite a la escucha de lo que siente cada sujeto en su contexto y en su entramado de relaciones de grupo, "donde vive el niño es una parte esencial para su desarrollo porque si es un niño maltratado con hambre con dificultades pues hay que trabajarle mejor que a los niños que tienen un hogar bien definido, bien conformado" (Maestro 4).*

Por ello, es importante que el currículo se construya, diseñe y aplique desde la transversalidad; entendida esta como un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, y se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística o de totalidad; aportando a la superación de la fragmentación de las áreas de conocimiento; a la aprehensión de valores y formación de actitudes; a la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico (Magendzo 1986, p.9).

La cultura también hace parte del contexto y permite identificar las prácticas pedagógicas dentro de los espacios educativos, posibilitando comprender las relaciones, las vivencias, las

<sup>1</sup>A lo largo del texto se realizaron diferentes citas a docentes y estudiantes y por respeto a su intimidad no se mencionarán sus nombres, por tanto, se han catalogado con numeración de acuerdo al orden de entrevista.

costumbres, las experiencias que viven diversos actores en una época o un momento determinado de la realidad no solo en la familia sino también en la sociedad. Examinar el contexto en términos de relaciones sociales generadas y realizadas, es una acción imprescindible cuando el docente reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas. La práctica pedagógica desde esta perspectiva, constituye las relaciones sociales fundamentales de reproducción de mensajes específicos; además, se refiere a la relación social entre transmisores y adquirentes y a la forma en la cual un contenido específico se transmite y se evalúa. Estas relaciones sociales producen lo que se denomina **“la forma de la comunicación”**, que dentro de los niveles diferentes del contexto de reproducción son una función de la estructura del contexto, es decir, de su división social del trabajo (Bernstein y Díaz, 1985, p.28).

El primer elemento de socialización del ser humano es la comunicación y en la práctica pedagógica, desde los primeros años, marca un punto importante de este proceso ya que favorece el aprendizaje y ayuda a construir el entramado de relaciones que emergen de las experiencias y vivencias al interior de las prácticas pedagógicas. Los lenguajes permiten a los sujetos relacionarse e interactuar con el otro; la simbología, los gestos, los códigos y los lenguajes en sus diferentes expresiones permiten plantearse nuevas formas de construir y transformar el mundo en relación con otros.

El lenguaje es visto como la expresión de emociones, sentimientos, necesidades, intereses y todo aquello que forma parte de la comunicación; como lo expresan los actores

*“yo me arrimo y le digo a la profesora profe estoy triste siento miedo o cuando me amenazan voy y le digo a la profesora” “uno le dice lo que siente y lo que no siente a los compañeros y así lo entienden igual a los profesores” (Estudiante 1); “si uno conversa con el profesor va entendiendo más y con los compañeros lo ayudan para que no lo ignoren a uno” (Estudiante 2) “si estás triste ellos lo notan porque a veces lloro y cuando quiero decir algo lo digo” (Estudiante 5).*

Es importante pensar en qué está pasando dentro de las prácticas pedagógicas con los procesos que allí se viven, las transformaciones que el sujeto sufre, así, después de una experiencia dentro del aula surgen los siguientes interrogantes ¿La

práctica pedagógica en el transcurso de la historia ha sido un espacio que potencia el desarrollo humano?; ¿Qué papel juega en el reconocimiento del otro? ¿posibilita el procesos de socialización?, cuya resolución es tarea compleja.

Hablar de pedagogía es hablar de muchos aspectos que enmarcan y fundamentan la labor pedagógica, pero es importante resaltar que la práctica permite que esta se vuelva funcional desde una mirada reflexiva y pertinente. La práctica pedagógica en el tiempo se ha comportado de manera tradicional, ha pensado más en la transmisión de saberes que en la formación de sujetos; es por ello que es común observar propuestas curriculares no acordes con las necesidades de los estudiantes, en donde las áreas se imparten por fracciones sin permitir una adecuada transversalización de saberes que aporte elementos necesarios para una verdadera formación integral que parta de la declaración y caracterización de las diferentes dimensiones del desarrollo humano.

En la escuela y el aula, como agente socializador, hay implícita una premisa pedagógica; todo currículo pensado para introducir cambios en las aulas fracasará, a no ser que sus propuestas estén fundamentadas en una comprensión de las fuerzas sociopolíticas que influyen poderosamente en la textura misma de las prácticas pedagógicas cotidianas del aula (Giroux, 2001, p.7). En esta perspectiva, al dar una mirada también a las mallas curriculares de las instituciones, las cuales constituyen un requisito del proceso educativo, se evidencia la incoherencia en muchas de ellas, su limitada pertinencia y la forma en que limitan el trabajo que se realiza desde las prácticas pedagógicas dentro del aula. Pertinencia y coherencia son elementos importantes en los ejercicios de planeación continua de los docentes. Otro punto importante de este análisis son las clases, en su mayoría orientadas hacia el logro de los objetivos del saber propuestos en la malla, aunque estos no sean pertinentes con la intención y los objetivos que se quieren lograr en los estudiantes, en donde teoría y práctica en muchas ocasiones no llevan un hilo conductor; lo mismo pasa con las mallas de las instituciones de educación superior que tienen la responsabilidad de formar docentes. Parece existir poca coherencia entre el saber teórico que incluyen las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía y los modos en que

se orientan las acciones de enseñanza en el aula (Ibáñez, 2011, pp.460-461).

Las prácticas pedagógicas se comprometen con ser pertinentes y coherentes; con potencializar el desarrollo humano; con permitir la comunicación y el respeto por el otro, respeto por las diferencias; con permitir la educación desde la diversidad y ser un espacio motivante y potencializador del individuo. El docente tiene la obligación y responsabilidad ética de fomentar en los esfuerzos de su ejercicio pedagógico un espacio de encuentro y de aceptación. Lo contrario significa que el estudiante se aleje de la escuela o la viva como un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar (Zambrano, 2000, p.4).

La práctica pedagógica entonces, partirá del otro haciendo un llamado a los docentes para que acepten el reto de actualizar sus maneras de proceder, que respondan al momento actual que está viviendo la sociedad, ya que quienes pretendan renovar la educación no pueden seguir actuando dentro de los estrechos límites de la teoría y la práctica educativas tradicionales (Giroux, 2001, p.20). Los maestros de hoy se encuentran frente al reto de cambiar los parámetros que han regido la educación durante años y, de igual manera, transformar las prácticas educativas desde una pedagogía humanizadora que priorice la persona como principio y fundamento de la educación.

### **Reconocimiento del otro**

El Reconocimiento expresa, según Lévinas (1999) en *Totalidad e Infinito*, el movimiento dirigido a la otra parte, al otro modo, a lo otro, al no-yo, a aquel otro exterior fuera de mí, a lo totalmente otro y absolutamente otro, aquello que está más allá de mí de mí mismidad, de mí yo. De acuerdo al postulado de Lévinas (1999), es importante entender quién es el "otro".

El "otro" es aquel que esta fuera de mí, de mi yo, es ajeno a mí, diferente a mí, que forma parte de un todo pero sin embargo no está en mí. Reconocer y aceptar la presencia del otro en palabras de Lévinas (1999, p.61) es ver lo hetéreo que es el yo frente a lo otro extraño y ajeno a mí para obtener una verdad cualquiera sobre mí, es necesario que pase por otro. El otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento de mí mismo. En estas condiciones, el descubrimiento

de mi intimidad me descubre al mismo tiempo el otro, como una libertad colocada frente a mí, que no piensa y que no quiere sino por o contra mí. Así se descubre en seguida un mundo que llamaremos la intersubjetividad, y en este mundo el hombre decide lo que es y lo que son los otros (Sartre, 2007, p.14).

Las interacciones intersubjetivas que se desarrollan en los diferentes espacios educativos y parten de los procesos de socialización, se originan desde los primeros años y posteriormente van adquiriendo mayor fuerza o madurez con las experiencias adquiridas en esos encuentros con las otredades y con el contexto en relaciones de alteridad que permiten llegar a una identidad. Los docentes consideran que reconocer al otro "implica reconocer al otro ponerse los zapatos del otro y tratar de entenderlo" (Maestro 1); como dice Zambrano, lo pedagógico obliga la reflexión sobre el otro, antes que estar en relación directa con el hacer: las intenciones, a través de un acto de reflexión sobre el otro, organizar un espacio para el encuentro con el otro.

Como menciona Arendt (1978), la posibilidad de reconocer al otro como quién, como un actor específico, único y singular, y no simplemente como un qué, como un sujeto con ciertas capacidades útiles o funcionales. De esta forma, el mutuo reconocimiento de los actores instituye un en-medio-de, un entramado de relaciones humanas que se da en el cruce de las diferencias; un ser-en-común en el que aquello que los actores comparten es, ante todo, la aceptación de su finitud y de su alteridad. Estos entramados de relaciones que se viven al interior del aula posibilitan el intercambio de experiencias en los sujetos y permite la construcción de la identidad con los demás y no solo parte de la puesta en común sino también de la diferencia.

Reconocer es, de entrada, una relación que se establece entre un sujeto y el otro, entre una mismidad que se forma en la distinción que se hace (Ricoeur, 2006, p.21). Esa distinción hace referencia a reconocer la presencia del otro en mi mismidad, donde reconocer implica ser reconocido (Ricoeur, 2006, p.53); al aceptar la presencia del otro acepto su existencia a lo que Arendt (1978, p.19) llama co-existencia, la cual se da siempre como un ser-en común-con-otros. Este encuentro

que se da con los otros en los espacios educativos hace que yo reconozca que existen otros alteros a mí y constituyen parte de su contexto cercano y proporcionan la posibilidad de aprender, de conocer, de expresarse, de comunicarse

*"Me siento contento cuando me ayudan, cuando me tienen en cuenta cuando la profe me pasa al tablero, cuando me dice que lo que hice está bien, cuando me pide favores o me hace hacer cosas importantes, me siento feliz cuando los compañeros me explican, me colaboran" (Estudiantes).*

La comunicación también es pieza fundamental en ese proceso de reconocimiento, pues es el medio de interacción, socialización y comprensión del mundo que me rodea; permite la interacción con el otro que es diferente a mí, Lévinas (1999, p.76) la llama relación del "discurso" que se da a través de un lenguaje, impuesto por un cara-a-cara, entre el otro y el yo hay una relación que está más allá de la retórica. Este encuentro con otros en la comunicación conduce también a la acción con otros y, como lo referencia Arendt (1958, p.179), la clase de persona que somos se muestra en nuestras palabras y actos, ellas exponen quién es alguien, revelan activamente su "única y personalidad identidad". Por ello, la distinción y la individuación se dan en el discurso y en la acción (Arendt, 1978, p.34).

Arendt (1958, p.190) plantea que la acción y el discurso requieren de la presencia de otros y, por ende, que no es posible en aislamiento; porque los seres humanos nos construimos en relación con los demás y somos seres sociales por naturaleza, esa es la gran apuesta que fundamenta la educación actual; de tal modo que no se siga caracterizando por el individualismo y se transforme desde una visión más colectiva y humana de las relaciones, no solo soy yo sino pensar en un tú y en un nosotros. Hegel plantea que para la creación de la identidad es necesaria la existencia de otro, la existencia de otro que avale tu identidad, que te certifique que también desde su perspectiva, a la que tú no tienes acceso, tú posees tu identidad construcción del sujeto por el otro (Barbosa, 2011, p.4). Estar con otros permite formar identidad que se da a partir del relacionarnos y constituirnos en sujetos. Constituirse en sujeto implica el reconocerse y este reconocimiento parte del proceso de socialización; esta última entendida, según Berger y Luckman (1978, p.90), como el proceso a través

del cual los sujetos construyen su realidad. Internalizar y construir la realidad es entonces parte fundamental de este proceso, el relacionarse con otros permite la identificación en el mundo, construir subjetividades, existir en un todo y hacer parte del mismo; vivir en sociedad y hacer parte de ella. La vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos solo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales (Honneth citado por Arrese, 2010, p.3).

En este proceso de socialización, la práctica pedagógica se enfoca en formar sujetos críticos que se reconozcan como parte de un grupo y que les permita ir de la mano con la realidad y los cambios actuales, orientada además, hacia la formación de sujetos políticos, autónomos, éticos, reflexivos, autocríticos, que problematicen su realidad y permitan cumplir las necesidades de las sociedades del mundo actual; trascender a una esfera social de participación, compromiso, búsqueda de fines y construcción de nuevas realidades.

Las instituciones educativas se fundan en la idea de formar sujetos desde la integralidad de las dimensiones del desarrollo humano, desde la resignificación y humanización de las prácticas pensadas desde la mirada del otro; dicha formación busca lograr la integración de elementos que se enfoquen de una manera más humana y lleven a la integración de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas relaciones parten del respeto por sí mismo y la presencia del otro, y la diferencia que esto implica. El reconocimiento como respeto requiere situar el verdadero encuentro interpersonal en el/entree que lo constituye (Buber 1969, p.4). Como lo expresan los docentes

*"Siempre se debe de hacer saber la diferencia entre los alumnos, por lo tanto no todos tienen su aprendizaje igual entonces hay que respetarlos, hay niños diferentes dentro de las aulas regulares, se les proporcionan mayor facilidad porque si ellos no son capaces de inmediato los otros los acompañan" (Maestro 5).*

**La práctica pedagógica es entonces, la humanización de los procesos pedagógicos y grupales que partan del reconocimiento como punto importante para resignificarlas.**

Como diría Hegel (citado por Honneth, 1997, pp. 13-113), reconocer al otro es más bien la forma en que se desarrolla el encuentro de la mismidad y la diferencia; en el reconocimiento, con un verdadero sentido.

El hombre es necesariamente un ser reconocido y que reconoce (Honneth 1997, pp.13-113). Este reconocimiento permite identificarme e identificar un yo que está fuera de mí y otro que está ahí (interacción social); tal es el caso de un estudiante, quien se refiere a su reconocimiento partiendo del entendimiento con los otros y la ayuda mutua "*Me siento bien con Monserrat, Juan Manuel, con Jessica, con Kelly con Manuela bueno con un poco de amigos, ellos siempre me ayudan y siempre están conmigo para las buenas y para las malas*" (Estudiante 6). Partir de la alteridad como forma de ver y reconocer a los otros.

Hay que reconocer que Hegel también hace un aporte grande al concepto de reconocimiento, pues dice que cada sujeto ha experimentado también del otro que "se sabe a sí mismo en el otro", puede adquirir la confianza de que "el otro...es para mí". Para designar tal relación de recíproco conocerse en el otro como reconocimiento (Honneth, 1997, pp.13-113) toma una postura frente a la idea de reconocimiento partiendo de tres formas interesantes: las relaciones primarias (amor, amistad reciprocidad-interacción); las relaciones de derecho (derechos); y las relaciones de comunidad de valor (solidaridad); hace a la vez un aporte interesante a una forma de no reconocimiento que es el menosprecio como maltrato, violación en la integridad física, desposesión de derechos y exclusión en la integridad social e indignidad de injuria (honor) en la dignidad (Honneth, 1997:13-113). Estos puntos son importantes en el proceso de reconocimiento en el espacio educativo y para la básica las relaciones primarias; la comunidad de valor y el menosprecio son claves en este proceso de interacción.

Para que haya reconocimiento según Lévinas (1999), hay que identificar tres procesos: identidad, alteridad y otredad; estas formas son pertinentes dentro del contexto educativo de la básica primaria, por ello se retoman a continuación, en atención a la forma como se evidenciaron en este estudio.

**Identidad:** Lévinas (1999) propone que la

identidad es aquel lugar del yo que lo caracteriza a sí mismo, a partir de rasgos distintivos, diversos, diferentes, vistos desde dos lugares, desde fuera y desde dentro. Es decir, desde el otro ajeno o exterior a mí (otredad) que refleja mi yo y desde ese yo que se identifica a sí mismo a partir de ese otro ajeno externo. Estos rasgos distintivos que parten del yo permiten identificarme como yo, en las relaciones existentes en los procesos educativos donde los estudiantes al relacionarse con otros los identifican y distinguen de otros.

Reconocer al otro significa identificarlo y distinguirlo, lo mismo que ser reconocido entraña la necesidad de ser identificado y ser distinguido. El reconocimiento desencadena este movimiento en que el sujeto y el otro asumen el reto de la convivencia social (Ricoeur 2006, p.35). Para los estudiantes, "*Los compañeros son alegres, cariñosos, buena gente, estudiosos, colaboradores, comparten conmigo, buenos amigos, jugamos mucho*"; es pues, la convivencia social la que permite reconocer esa identidad, en tanto posibilita ver al otro como aquello alterno a mi yo, a través del cual el yo observa y rescata todo lo que le acontece, le sucede, le ocurre, le aparece, le produce, le irrumpe; es lo diverso que se percibe en la alteridad del yo en el otro (Lévinas, 1999, p.76). Lo altero son esas formas como yo reconozco lo que hay en el otro ajeno a mí, ajeno a mi experiencia, ajeno a mis gustos e intereses.

La otredad permite identificarme, ya que está fuera de mí, pero es extraño para mí y como aclara Lévinas (1999), comprender la diferencia entre otredad, alteridad e identidad al entender **la otredad como la existencia del "otro", de la alteridad como aquella heterogeneidad radical del otro y de la identidad como los rasgos que conforman a cada yo diferente**, permite identificar que existen formas de reconocimiento que parten del yo y de la interacción con otros y que tienen en cuenta la diferencia.

Según Charles Taylor (1992, p.21), el reconocimiento implica el respeto dirigido a la identidad única de cada individuo y hacia aquellas actividades, prácticas y modos de ver el mundo que son el objeto de su valoración. Esto hace referencia al reconocimiento en los espacios educativos de las diversas culturas existentes, de las diferencias de pensamiento, religión, lenguajes y formas de

interpretar el mundo que los rodea, partiendo de la interacción que propicia esa identificación. El concepto de identidad no puede verse separado de la noción de cultura, ya que las identidades solo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa (Giménez, 2004, p.77).

Es importante que los estudiantes reconozcan quiénes son ellos y quiénes son los demás, que son seres con características específicas que los identifican, fortalezas, potencialidades o debilidades, que todos somos diversos, y se comprende y maneja la diversidad no como un obstáculo sino como una posibilidad, tal como lo evidencian los docentes: *"es importante entender la diferencia entre los alumnos, no todos tienen su aprendizaje igual"* (Maestro 5); *"para mirar no solo las diferencias sino las cosas que nos unen"* (Maestro 6). Esto significa que el maestro necesita asumir con compromiso la gran responsabilidad de proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes, ante todo desde sus primeros años escolares, adquieran y se apropien del concepto de identidad, que no sean simples receptores de una transmisión cultural sino que adquieran un sentido de pertenencia por todos los elementos que constituyen su cultura y como miembros activos de una sociedad. *"si reconozco al otro lo voy a respetar voy a tomar quizás cosas importantes que me beneficie para mi vida y a la vez también voy a aportarle a él identificando sus dificultades y potencialidades"* (Maestro 2).

La Identidad es la construcción de sentido, atendiendo a uno o varios atributos culturales, priorizándolos del resto de atributos, que se construye por el individuo y representa su autodefinición (Castells citado por Vera y Valenzuela 2003, p.3). Dicha autodefinición proporciona la posibilidad de descubrirse a sí mismo y qué características, cualidades, necesidades y diferencias lo identifican y lo hacen único de los otros. Como desde mi encuentro con otros descubro mi identidad que es mi mismidad, la dignidad humana está dada por la posibilidad de aparecer ante otros y de ser reconocidos por estos como "quiénes", es decir, como seres únicos y singulares, cuya identidad se despliega al hablar y al actuar entre sí (Arendt, 1958, p.54).

**Alteridad:** según Lévinas (1999), es aquella situación en la cual observo al otro desde un punto específico de mi Yo. Desde el punto de vista que veo al otro, soy otro, y si lo veo desde otro punto de vista diferente al anterior, soy otro distinto. La alteridad es entonces la forma como me relaciono al ver al otro, hace referencia al descubrimiento que el ser humano hace del otro, es un estudio sobre el hombre desde su relación con los otros, donde el otro se presenta como otro yo. En las prácticas pedagógicas se observa cómo los estudiantes se relacionan y desde allí emergen relaciones de alteridad.

La alteridad para Lévinas (1999) es la mera presencia del otro en lo que él identifica como "rostro", el rostro es palabra que inaugura toda relación a partir de la noción de expresión (Lévinas citado por Navarro, 2008, p.5). El rostro del otro, como dice Lévinas (1999, p.75), permite pensar que existen estudiantes con características similares o diferentes en el aula; a los docentes les incumben estar preparados para las situaciones que involucren el respeto por la diferencia

*"Hay niños que a veces se burlan del otro por como habla y en ocasiones les ponen apodosos yo paro la clase un momentico para decirles tenemos que respetar al otro. Si el niño es amanerado pasa mucho y si de pronto en muy calladito también; les digo que debemos respetar las diferencias así como estés calladito y no se mete con ustedes tampoco"* (Maestro 3).

Se puede entonces, registrar que el reconocimiento desde las diferencias, es concebir otro ajeno a mí y valorarlo, así no lo entienda, aceptando la diferencia. La alteridad es uno de los modos de identificación del yo (Lévinas, 1999, p.89).

La Institución Educativa necesita constituirse en un verdadero lugar de encuentro, donde niños, jóvenes y maestros, como grupos heterogéneos, con diversos tipos de formación, creencias, ideologías, experiencias, convivan de la manera más armónica posible, por encima de los conflictos naturales a todo ser y grupo humano, donde se propongan proyectos que apunten al desarrollo de valores y se den relaciones armónicas. Al respecto una maestra afirma:

*"Las buenas relaciones se motivan, por ejemplo allí juega un papel muy importante proyectos como aulas en paz porque combaten la agresividad, se motivan de que todos los niños son líderes, que tienen muchas potencialidades,*

*que ellos son importantes, que tienen que salir adelante, no importa el contexto donde vienen” (Maestro 7).*

Este espacio de encuentro motiva a que cada miembro de la comunidad educativa se sienta importante y goce del espacio y el reconocimiento personal y social que les permita crecer cada día hacia el logro de sus metas.

Los estudiantes construyen sus espacios, tienen formas de expresarse, formas de ver y vivir el mundo, de comunicarse, crean grupos, movimientos y dan muestra de cómo forman su vida desde sus imaginarios, desde cómo reconocerse con otros. *“Los estudiantes crean lazos de amistad de acuerdo a afinidades o características que comparten con las cuales se identifican, y crean vínculos a partir del juego”* (Observador). En este reconocerse con otros cabe resaltar que el pensar en el otro hace referencia también a pensar en cómo el sujeto se ve y ve a los demás actores en el entramado de relaciones que existen; todos estos sentimientos, emociones, silencios, expresiones, relaciones dialógicas que conforman un lenguaje propio de los actores en esos escenarios (estudiantes, docentes y los ambientes educativos). El mutuo reconocimiento de los actores instituye un en-medio-de, un entramado de relaciones humanas, que se da en el cruce de las diferencias; un ser-en-común en el que aquello que los actores comparten es, ante todo, la aceptación de su finitud y de su alteridad (Arendt 1958, p.54).

Si yo no reconozco al otro en la interacción como un determinado tipo de persona, tampoco puedo verme reconocido como tal tipo de persona en mis reacciones, porque a él precisamente requiero concederle las cualidades y facultades en que quiero ser confirmado por él (Honneth, 1997, pp.13-113); tal es el caso de las relaciones al interior de los grupos, pues los estudiantes expresan lo bien que se sienten trabajando con sus compañeros y en la interacción con ellos al compartir experiencias *“en grupo me siento mejor porque cuando uno no entiende los que sabe le explican y cuando ellos no entienden uno le explica”* (Estudiante 16); una relación de interacción recíproca y solidaria como dice Hegel; esta relación de alteridad hace parte importante en el proceso de reconocimiento.

En los espacios educativos, la alteridad enmarca una mirada diferente de interacción, en donde

mi yo se relaciona con el tú de manera recíproca, donde se reconocen cualidades, defectos, necesidades, deseos e intereses que parten de un fin común que es el educativo. *Ego* y *Alter* solo pueden recíprocamente valorarse como personas individualizadas bajo la condición de que ellos compartan la orientación a valores y objetivos que, recíprocamente, les señale la significación o la contribución de sus cualidades personales para la vida de otros (Honneth 1997, pp.13-113). Esta interacción en el escenario educativo parte de reconocerse en grupo *“El Trabajo en grupo, mucho dialogo, para mirar no solo las diferencias sino las cosas que nos unen”* (Maestro 6).

La alteridad en las aulas es reconocida por los docentes, como lo plantea la Maestra 4: *“Cuando el niño aprende a salir de su mundo y entender que no está solito sino rodeado de personitas iguales a él”*; el niño al entender que no está solo, que existen otros “yo” similares a él pero también diferentes, comienza a relacionarse y establecer relaciones de alteridad con sus compañeros inmediatos, tanto así que, si se dan cambios en el aula como en la posición de las sillas o mesas de trabajo donde están organizados, se siente vulnerado: *“no me gusta que nos cambien de puesto, mire yo estoy con mi amiguita entonces nos cambian de puesto eso no me gusta, porque me ponen con alguien que es grosero”* (Estudiante 5).

Tanto Habermas como Gádamer ven la alteridad del otro como una simple diferencia basada en un entendimiento común que permite una relación con consenso y con fusión de los horizontes (Begrich, 2007, p.77), ese entendimiento mutuo se evidencia en los espacios educativos donde los estudiantes se refieren al término alteridad al compartir con sus compañeros que tienen empatía *“cuando ellos se caen yo lo recojo y los ayudo y siempre hago eso por ellos”* (Estudiante 6), *“con los que son juiciosos atentos en las clases con eso se gusta más compartir sí”* (Estudiante 4), *“Me gusta más estar con mis amiguitos porque comparto y jugamos mucho”* (Estudiante 7). Se sienten bien con sus amigos, con los otros que les generan entendimiento: *“con mis amigas porque cuando yo estoy triste ellas siempre me acompañan, siempre salgo con ellas, siempre jugamos”* (Estudiante 20).

El otro se presenta también como un espejo en donde puedo encontrar mis similitudes y diferencias

"yo soy muy amigable con los compañeros y en la mayoría de mi salón no lo son" (Estudiante 20), donde encuentro que aporto a los demás y que no, donde los estudiantes van construyendo sus grupos de acuerdo a sus relaciones de alteridad que les permite reconocerse e identificarse desde la similitud o la diferencia, "mi relación con algunos compañeros es más o menos porque hay unos que son muy groseros y groseras y no me llevo bien" (Estudiante 19). Las desavenencias también hacen parte del proceso de reconocimiento, donde los estudiantes comentan que si tienen dificultades con sus compañeros reconocen que existen otras personas para relacionarse: "si hablan mal de mí yo tengo muchas más amigas para jugar con ellas en el descanso y además no necesito casi a mis amigos porque tengo más" (Estudiante 17).

Alteridad como aquella heterogeneidad radical del otro (Lévinas, 1999, p.61). Entender al otro como diferente a mí es un planteamiento importante; acercarme al otro e identificarlo desde su heterogeneidad me permite reconocer sus necesidades, así como lo comentan en apartados anteriores los docentes que participaron en esta investigación, al entender que todos los grupos son heterogéneos y por tanto se encuentran diversos tipos de individualidades que permiten reconocerse con otros y que ese reconocimiento también parte de la posibilidad de reconocerse desde la diferencia.

**Otredad:** es otro punto importante del reconocimiento; los otros son otros en la medida en que son diferentes de nosotros; la otredad es entonces esa posibilidad de reconocer, respetar y convivir con esa diferencia. La otredad es una forma de diferenciarnos de otros. Tiene que ver con la experiencia de lo que es extraño. Ha sido pensada siempre como una búsqueda de la identidad, del reconocimiento del yo, puesto que observando la exterioridad del otro, yo me reconozco como lo que soy (Lévinas 1999, p. 89). Al observar que existen otredades me identifico y reconozco lo que soy y lo que me diferencia de ese otro que no lo veo como yo.

Para Lévinas (1999), la otredad es ese otro fuera de mí que hace darme cuenta de lo que soy y lo que no soy, de lo que es diferente a mí, de lo hetero que es el yo frente a lo otro extraño y ajeno a mí "otredad"; es aquella mirada a lo otro, al espejo

existente fuera de mí que me empuja a conocer, comprender y asimilar para el entendimiento de mí yo respecto a lo que externamente se me presenta como el "otro-extraño". En los grupos se observa muchas individualidades, diferentes maneras y formas de pensar, donde interaccionan otredades sin un vínculo alterno, pero existen para mí; otredad como la existencia del "otro" (Lévinas, 1999); yo contra lo otro consiste en identificarse con el otro sin dejar de ser yo originario en ese otro (p.78). Ese otro que es extraño y no hace parte de mí yo existe, y por ende, lo observo en mi contexto, lo identifico; pero esto no quiere decir que dejo de ser yo. La otredad es mirar al otro y saber que lo que se mira es un otro ajeno diferente, extraño y externo al yo (p. 90).

Los espacios educativos requieren de la potencialización del encuentro de otredades, los maestros demandan priorizar las fortalezas sobre las carencias, eliminar el estigma que identifica a los estudiantes que pertenecen a condiciones sociales y económicas en desigualdad, como lo es "la violencia". Es necesario descubrir en los estudiantes sus capacidades y trabajar sobre sus fortalezas, buscando estrategias de apoyo, superación y resolución de conflictos. Afirmación de una maestra en su labor educativa:

*"Cuando los muchachos presentan este tipo de agresividad entonces en el salón se hacen grupos cooperativos donde disimuladamente los líderes positivos empiezan a llamarle la atención, ellos se sienten incomodos con esta situación porque ven que no colaboran con el silencio, o que ellos son agresivos entonces de manera disimulada la otra persona le hace saber que está cayendo en un error" (Maestro 7).*

La aceptación de la diferencia es una situación que en los diferentes espacios de la vida no es fácil de asumir, visualizar una educación en y para la diferencia es un desafío que la humanidad afronta para poder derribar muros e injusticias, donde los niños y jóvenes cuenten con igualdad de oportunidades independientemente de los contextos, condiciones sociales o económicas que los rodeen. Por ello, la idea de otredad sugiere una disponibilidad para alojar a otro que aún no forma parte de la propia experiencia; sé que existe algo más allá de mí, que aún no conozco, que regido por sus propias determinaciones puede afectarme, conmoverme y que yo debo o deberé dar ante eso una respuesta (Wikinsky, 2009, p.2).

Al entender que existen otros, es fácil comprender la identidad y de este modo asumirla y ofrecerla también a ese otro, a partir de relaciones amparadas en la alteridad; pero ver la otredad no significa desconocer que el otro está ahí; el otro constituye una oportunidad social; aporta en la construcción y fortalecimiento de los sujetos. El otro es en la medida que sé que es diferente de mí, parte del respeto por la diferencia que no reconozco sino al identificar ese otro. La relación con los demás niños de la institución que no pertenecen al aula en la que ellos permanecen es lo que puede definirse como esas otredades, los reconocen, saben que están ahí pero no hacen parte de ese encuentro alterno que tienen con sus amigos próximos: *“La relación con los demás niños de la institución es buena, de algunos salones conozco algunos niños porque han estado conmigo los demás no”* (Estudiante 15).

### Conclusiones

Es importante que en los escenarios educativos se logre el reconocimiento del otro desde la misma práctica pedagógica, con una mirada que permita replantearla siguiendo un esquema más humano que facilite acercarnos a la realidad de nuestro contexto actual.

Las prácticas de los docentes de hoy requieren que sean vistas como prácticas humanizantes, que partan del intercambio y el actuar con otros; permitir la comunicación y el respeto por el otro, respeto por las diferencias, educación desde la diversidad, desde un espacio motivante y potencializador del individuo. La práctica pedagógica enfoca aspectos que van desde el actuar con y en relación con otros, para aportar elementos importantes que permitan al individuo significar su existencia desde la identidad, alteridad y otredad, elementos importantes del reconocimiento.

La meta principal de la práctica pedagógica es entonces, la humanización de los procesos pedagógicos y grupales que partan del reconocimiento como punto importante para resignificarlas. El maestro entonces es protagonista de este proceso, en donde los individuos se relacionan e interaccionan con otros creando un ambiente estimulante, que parte de las experiencias y que facilite en el niño su acceso

a las estructuras afectivas y cognoscitivas de la etapa siguiente.

El significado de la educación que se busca conlleva a constituir y convertir el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un proceso de *formación personal* eficaz que ofrezca posibilidades de crecimiento integral, donde se resalte a la persona como el centro de toda actividad, rescatando la individualidad, las necesidades, los intereses y el contexto.

La escuela es un lugar al que los niños acuden con alegría, donde se sienten seguros, confiados, respaldados; cuentan con el apoyo, protección y compañía de sus maestros y compañeros; es un espacio donde se genera el encuentro con el otro y se aprende del otro; y por tanto, este aprender del otro me permite entender que necesito del otro. Es importante partir de la posibilidad de ver ese otro que es extraño para mí pero que está ahí, en el encuentro conmigo, que es similar o diferente pero que lo reconozco en mi contexto, en mi espacio de vida, lo veo ahí en el plano de mi existencia.

## Bibliografía

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: Chicago University Press.
- Arendt, H. (1978). *La vida del espíritu*. (Trad. Fernando Montero y Ricardo Vallespín). Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Arrese, H. (2010). Alteridad y reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista Action*, (12). La Plata, Argentina.
- Barboza Martínez, D. (2011). El problema del sujeto: de Hegel a Althusser. *Revista Tehura, Creación, Filosofía, Arte, Política, Sociología...*, (6).
- Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Lévinas. *Teología y cultura*, 7(4), 71-81.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1983). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Buber, M. (1969). *La identidad del "yo" como descubrimiento del otro*. Buenos Aires.
- Castells, M. (2003). *La era de la información*. Vol. 2. El poder de la Identidad. 4ª. ed. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, (66), 77-99.
- Giroux, H. (2001) *Los profesores como intelectuales. La educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto*. Barcelona: Paidós.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, S. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 11-32.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Una gramática moral de los conflictos*. (Trad. Manuel Ballester). Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.
- Ibáñez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Revista Educación y Educadores*, 14(3), 460-461.
- Lévinas, E. (1987). *Fuera del sujeto*. Madrid: Caparrós.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e Infinito, Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y Transversalidad: Una reflexión desde la práctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIII(2008), 177-194.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sartre, J-P. (2007). *Existencialismo es un Humanismo*. Barcelona: Ediciones Folio S.A.
- Taylor, C. (1992). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ventura, M. (octubre-2009). Contexto educativo, contexto relacional. El asesoramiento en la escuela. Una historia de abuso sexual en la escuela. Reflexiones, evidencias y propuestas. *Revista electrónica de Psicoterapia*, 3(3), 673-683.
- Vera, N. & Valenzuela, M. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedad*, 24(2), 272-282.
- Wikinsky, M. (2009). *La ética y los conceptos de lo otro, el otro y la otredad*. Buenos Aires: Colegio de psicoanalistas.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Memorias Seminario sobre pedagogía. Bucaramanga.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTICA DEL SUJETO DESDE EL CUIDADO COMO INQUIETUD DE SÍ

La vida en una sociedad como la nuestra, gobernada por la técnica, digitalizada, competitiva, democrática, global y en constante transformación, requiere de un desarrollo integral del ser humano en toda su potencialidad, lo cual es fundamento para plantear nuevos y mejores logros económicos, políticos y sociales, pero, sobre todo, para hacer posible la dignidad de la persona dentro de la dinámica de una sociedad moderna vertiginosa y potencialmente desorientadora.

En este contexto y bajo una perspectiva fenomenológica de comprensión e interpretación, la presente reflexión pretende develar una nueva construcción de sentido a través del cuidado como inquietud de sí y proponerlo como punto crucial entre el conocimiento y el sentimiento, entre el sentido lógico y el sentido existencial, entre la razón y la espiritualidad. De esta forma, se propone un nuevo camino en la construcción de la identidad ética del sujeto dentro de la práctica escolar, que fortalezca la persona y propicie una mejor comprensión de sí mismo, del otro y de todo lo que lo rodea.

**Palabras clave:** cuidado, formación ética, práctica escolar.

### Origen del artículo

Este artículo es producto de un avance de la tesis doctoral “El cuidado como “inquietud de sí”. Hacia una pedagogía del Cuidado”, Universidad de Caldas.

### Cómo citar este artículo

Pinilla Cepeda, F. (2013). La construcción de la identidad ética del sujeto desde el cuidado como inquietud de sí. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 116-128.

## THE CONSTRUCTION OF ETHICAL IDENTITY OF THE SUBJECT FROM THE CARE AS A CONCERN OF ONESELF

Life in a society like ours, governed by the technology, digitized, competitive, democratic, global and in constant transformation, requires an integral development of the human beings in their full potential, which is the foundation to set out new and better economic, political and social achievements, but mainly to make the dignity of the person possible within the dynamics of a modern, vertiginous and potentially misleading society.

In this context and under a phenomenological perspective of comprehension and interpretation, this reflection aims to unveil a new construction of meaning through the care as a concern of oneself and to propose it as a crucial point between knowledge and feeling, between the logical sense and the existential sense, between reason and spirituality. In this way, a new path is proposed in the construction of the ethical identity of the subject within the school practice that strengthens the person and leads to a better comprehension of himself, of the Other and of everything that surrounds him.

**Key words:** care, ethic formation, school practice.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013

Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

# La construcción de la identidad ética del sujeto desde el cuidado como inquietud de sí

## Introducción

Con satisfacción y entusiasmo se constata que en el ámbito educativo se han venido desarrollando reflexiones, proyectos y metodologías educativas y sociales para la formación ética y la participación democrática. En Colombia, por ejemplo, desde el preámbulo de la Constitución Política de 1991 encontramos el marco en el cual se pretende desarrollar el Estado en Colombia, calificado como Estado Social de Derecho, democrático y participativo. La formulación de la Constitución ha sido base para el desarrollo y búsqueda de nuevos caminos en la formación ética y ciudadana<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>Entendemos que es un avance en el constitucionalismo actual del país pasar de un Estado representativo a un Estado participativo. Así los destinatarios finales de las normas, es decir las personas que deben obedecer las normas, son las que pueden y deben participar en la creación de las mismas, al igual que en la toma de decisiones de la administración que las afecten. El artículo 103 de la Constitución Política señala los mecanismos de participación del pueblo y la ley 134 de 1994 los desarrolla.

**Francisco Antonio Pinilla Cepeda<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>[c] Ph.D en Educación, Universidad de Caldas, Manizales.  
Director académico del Colegio José Allamano, Bogotá.  
Desta35@hotmail.com

Hoy es evidente que la formación en convivencia y ciudadanía no solo hace parte estructural en el proyecto educativo de varios países que como el nuestro, le apuestan a una mejor convivencia, sino que hay un comprometido esfuerzo para desarrollar reflexiones y currículos que pretenden promover la construcción de la identidad del sujeto a partir de la amalgama de formación cognitiva y espiritual. Desde la filosofía por ejemplo, Morín (1999) argumenta la necesidad de formar en y para la democracia; formar para desarrollar una comprensión que permita aprehender la complejidad de la condición humana y un auto examen crítico permanente. Por su parte, Tedesco (2000) da cuenta de la reorganización de las sociedades que se está enfrentando en la actualidad, tanto desde lo económico y político, como desde lo social, y la crisis subjetiva (del sujeto) que eso conlleva. Enfatiza que los cambios culturales, tecnológicos, laborales, etc., exigen a la educación tener como centro a los valores democráticos, asegurando un desarrollo integral y equitativo para todas las personas.

Este esfuerzo ha llevado a centrar todo interés en la formación integral de la persona, que parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que le permitan formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. El Informe de Delors (1996) de la UNESCO, siendo el marco filosófico para las reformas educativas de América Latina y del Caribe, propone cuatro saberes en los que debe asentarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos últimos hacen alusión a la formación de personas que sean competentes interpersonal y afectivamente, y capaces de conducirse éticamente y responsablemente en contextos heterogéneos. Es decir, es necesario propiciar una formación integral en donde los estudiantes desarrollen procesos educativos informativos y formativos. Los primeros darán cuenta de marcos culturales, académicos y disciplinarios que se traducen en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar. Los segundos, se refieren al desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes.

Cada comunidad a su vez, a través de los procesos formativos, transmiten elementos teóricos-conceptuales y valores y actitudes para formar

integralmente a sus miembros y determinar los procesos de intersubjetividad. Con Berger y Luckmann (1995, p.9-11), se afirma que todos nacemos y nos criamos dentro de comunidades de vida, que son, además, en diversos grados, comunidades de sentido. La tarea de las instituciones consiste, dicen ellos, en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares, como para toda su conducta de vida. La comunicación de sentido está asociada al control de la producción de sentido. Con la educación o el adoctrinamiento directo se procura asegurar que el pensamiento y las acciones del individuo se ciñan a las normas básicas de la sociedad.

### Los retos en la práctica escolar

No obstante, para varios autores, en este proceso de transmisión se ha generado una "colonización del lenguaje del logos, de la fórmula, del concepto sobre las otras formas expresivas" Para Mèlich<sup>2</sup> por ejemplo: "Esta colonización, se observa en la vida cotidiana donde el lenguaje positivista se impone acriticamente" (2010, p. 258). La cuestión radica, prosigue Mèlich, en la perversión del lenguaje lógico, que ha perdido su capacidad evocativa y sufre una perversión fruto de un exceso de racionalidad, donde la razón y la lógica son la condición de posibilidad de la comprensión y del conocimiento del mundo, pero el drama es que no siempre sirve para lo que resulta verdaderamente importante: el "sentido de la vida."

Apoyándose en las reflexiones de Wittgenstein<sup>3</sup> en su obra "*Tractatus*", Mèlich (2010, p.267) afirma que lo que resulta más importante para la vida escapa al lenguaje lógico. Todo lo que es decisivo en la vida, todo con lo que siempre hemos pretendido darle sentido: lo ético, lo político, lo

<sup>2</sup>Joan-Carles Mèlich es profesor de filosofía de la educación en la Universidad de Barcelona. Ha sido investigador del proyecto "la filosofía después del holocausto" del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en Madrid. Algunos de sus libros son: Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz (1988); La educación como acontecimiento ético (2000); Filosofía de la finitud (2002); tres ensayos de a filosofía de la educación (2006).

<sup>3</sup>Joan-Carles Mèlich (2010) presenta una síntesis de la reflexión del filósofo matemático Ludwig Josef Wittgenstein sobre el sentido, en particular en las obras "Diario filosófico" (1915) y "Tractatus" (1921). A continuación se hará uso de este aporte por su alto interés para la presente reflexión.

Imagen: <https://flic.kr/p/7ZmQqi>



estético, lo religioso, etc., pertenece al ámbito de lo no lógico – sentimental e intuitivo, de creencias, rutinas e intereses-, forma parte del territorio del silencio y de la sinrazón, del sentido existencial. Robert Sternberg (1985, 1999, en Lopes & Salovey, 2004), teórico e investigador de la inteligencia, ha señalado que la educación formal se focaliza excesivamente en habilidades analíticas ligadas al pensamiento lógico y abstracto; demuestra que esto excluye el tipo de habilidades prácticas y creativas que permiten a las personas lidiar con problemas de la vida real y dificultades no previstas.

Eric Fromm por su parte, argumenta que

Si bien el lema de la ilustración "atrévete a saber", con el sentido de "confía en tu conocimiento" llegó a ser el incentivo para los esfuerzos y adquisiciones del mundo moderno generando la construcción de un mundo material, que garantiza el progreso y el bienestar, de igual manera, ha generado un vacío y una confusión dentro del hombre moderno" (Eric Fromm, 1994, p. 14-17)

Que se desconoce a sí mismo, y que se siente desmembrado e impotente (Eric Fromm 1977), ante "La ruptura entre el mundo de la ciencia, y el mundo de la conciencia, entre el universo de los objetos y el de los sujetos, típica de la crisis de la modernidad" (Touraine, 2000, p.273).

**Todo lo que es decisivo en la vida, todo con lo que siempre hemos pretendido darle sentido: lo ético, lo político, lo estético, lo religioso, etc., pertenece al ámbito de lo no lógico.**

Por otra parte, la práctica escolar no puede desconocer que, en efecto, es afectada en su fundamento por la realidad del hombre contemporáneo que, según Touraine (2000)

Es sometido a la constante tensión entre un "universo exterior", gobernado por las técnicas, los mercados, la información, el consumo, las imágenes, y un "universo interior" que busca la identidad, la unidad y que se defiende contra la penetración de las ideas, las costumbres y leyes provenientes del exterior. Entre más nos sentimos arrebatados por una vida pública, rica de mensajes seductores, pero impersonales, propios de un mundo cada vez más "global", mayor es la necesidad, de encontrar puntos de apoyo en nuestra vida privada (p.11).

El debilitamiento y finalmente la ruptura de los vínculos locales, producto del inexorable proceso de globalización, atraviesan toda la experiencia del hombre contemporáneo pues,

Podemos decir que somos de aquí y de todas partes, es decir, de ninguna. Lo que hace pesar sobre cada uno de nosotros una dificultad creciente para definir nuestra personalidad que, en efecto pierde irremediabilmente toda unidad [...] El yo ha perdido su unidad, se ha vuelto múltiple (Tourain, 2000, p.12).

Con frecuencia, esta dificultad es tan grande y fuerte que no se soporta y se procura escapar a un yo demasiado débil, demasiado desgarrado, mediante la huida, la autodestrucción o la diversión agotadora. Al respecto surgen algunos interrogantes: ¿No será este el origen, por ejemplo, del resurgir con gran fuerza de los grupos neo nazistas en América Latina, en particular Argentina, Chile y Paraguay?. ¿No podría ser esta tensión – ruptura entre lo público y lo privado- el origen de los grupos o las llamadas culturas urbanas como los emos, los raperos, los punks, los metaleros, los crasys [sic], los rolers, skaters, entre otros que hoy invaden nuestras instituciones educativas y la sociedad en general?.

Según Gaviria (2011), el suicidio juvenil, especialmente en jóvenes entre 15 y 24 años, no es solamente un problema de los países industrializados. Es cierto que las tasas de suicidio entre adolescentes son mucho más altas en países como Estados Unidos, Japón, Lituania o los países nórdicos, sin embargo, sin ir tan lejos, la problemática del suicidio juvenil está también presente en nuestros países y con cifras poco conocidas, pero preocupantes: Colombia y Argentina tienen una tasa aproximada de cinco y seis suicidios cada 100 mil habitantes respectivamente. En México, el suicidio es la segunda causa de muerte entre los jóvenes, después de los accidentes automovilísticos. En Brasil la tasa de suicidios entre personas de 15 a 24 años alcanzó en los últimos años una tasa de cinco por 100.000 habitantes.

Podemos entonces hablar de un aparente triunfo del género humano, puesto que, entre más crecen sus conocimientos sobre la naturaleza y sus fuerzas, más evidente es el desconocimiento de cuestiones fundamentales para sí mismo, tales como: ¿Cómo vivir juntos? ¿Cómo aceptar la diferencia, sin perder la identidad? ¿Cómo canalizar sus propias fuerzas interiores, sin hacerse daño, o hacerle daño a los demás, y a lo que lo rodea?.

### **Necesidad de una formación integral**

Esta realidad evoca el paradigma formulado por Descartes e impuesto por los desarrollos de la historia europea desde el siglo XVII. Morín (1999) reflexionando sobre esto afirma que

**Es fundamental y de gran importancia, adoptar una “pedagogía del cuidado” centrada en la persona, que promueva la “inquietud de sí”.**

El paradigma cartesiano, separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno así que se encuentra la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro. Esta disociación ha atravesado el universo de un extremo al otro: el sujeto y el objeto; alma y cuerpo; espíritu y materia; calidad y cantidad; finalidad y causalidad; sentimiento y razón; libertad y determinismo; existencia y esencia (p.9).

El paradigma cartesiano determina una doble visión del mundo: por un lado, un mundo de objetos sometidos a observaciones, experimentaciones, manipulaciones; por el otro, un mundo de sujetos planteándose problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, de destino.

Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida es irracional. “La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio, ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable”. (Morin, 1999, p. 7).

Las anteriores reflexiones nos llevan a pensar en la formación integral de la persona que entendemos como fruto de un proceso en el que intervienen la educación, tanto formal como informal. Es a partir de las vivencias y experiencias de interacción cotidianas en distintos espacios, donde se lleva a cabo los procesos de socialización. Carlos Hernández (2002) aclara que la persona se forma sintetizando experiencias múltiples dentro de las cuales la escuela es determinante, pero lo que se apropia es precisamente esa síntesis, en la cual todos los elementos son transformados “[...] No se trata de cambiar un conocimiento, sino de transformar las relaciones del individuo, con su entorno social y con el mundo de los fenómenos materiales” (p. 56).

Es pertinente el aporte de Hernández, que si bien se refiere específicamente a la educación universitaria, reflexiona sobre la relación fundamental entre conocimiento y formación ética dentro del proceso formativo. Según este autor:

Jürgen Habermas, en los años setenta, hace una crítica a la universidad alemana, señalando como la universidad pone el énfasis en la formación técnica, la formación para el trabajo, descuidando la formación práctica, esto es la formación para la vida. Habermas protesta, continua nuestro autor, por la reducción de la atención a la formación de criterios orientadores de la acción social (p. 60).

En su valioso aporte, Hernández integra la crítica de Habermas en una reflexión equilibrada donde los dos niveles se articulan para dar espacio a una visión complementaria.

La universidad, argumenta el autor, desarrolla sin duda competencias para el ejercicio profesional, pero cabe preguntarse si esa racionalidad que se aplica en el trabajo resulta útil también en la comprensión de las relaciones con los otros, en las experiencias afectivas, en la claridad con que se toman decisiones importantes para la vida, y vale preguntarse con Habermas si los conocimientos de la academia son realmente útiles para las relaciones de la vida cotidiana (p.61).

Si bien las acciones morales no son solo fruto de la decisión racional, pues en ellas intervienen y juegan un papel importante los sentimientos morales, son acciones en las cuales el ejercicio de la razón y el conocimiento, juegan un papel cada vez más importante.

Se podría argüir (desconociendo los fines que la sociedad le asigna a la educación en todos los niveles y a la educación superior en particular) que la tarea de la universidad no es enseñar a tomar decisiones morales; pero sigue siendo válido preguntar si no es posible que la racionalidad que nos permite movernos con seguridad en el territorio de los problemas que hemos aprendido a resolver nos ayude también a clarificar los problemas que inevitablemente se nos presentan como miembros de una familia, de un círculo de amigos, de una colectividad, de una sociedad en la cual se confrontan intereses políticos (Hernández, 2002, p.61).

No se trata pues de contraponer o desconocer la razón y el conocimiento en aras de un predominio de la formación ética, sino de adoptar una visión complementaria donde la relación de lo técnico ligado al trabajo y lo práctico ligado a la vida, nos obligue a encontrar caminos que reflexionen sobre las aplicaciones posibles del conocimiento en una ética del conocimiento.

En este sentido a continuación, se pretende develar una nueva comprensión del cuidado y proponerlo como componente fundamental en un proceso de formación que integre la razón y la espiritualidad.

Sin pretender abarcar la totalidad de este tema de investigación, altamente reconocido, se quiere, desde sus orígenes etimológicos, comprender el sentido profundo y enriquecedor del cuidado.

### **El cuidado como: "la unidad entre la razón y la espiritualidad"**

#### *Algunos apuntes etimológicos*

Etimológicamente, cuidado viene del latín "*Cogitatus*" (pensamiento) como solicitud, atención para hacer bien alguna cosa. Ocupación o asunto, que está a cargo de uno. Igualmente viene de otra palabra latina "*Cura*" como prestar atención, poner atención, asistir (a alguien), guardar, conservar (Real Academia de la Lengua Española, 1992).

La Real Academia de la Lengua Española enumera otros sentidos etimológicos, tales como: Amenaza, intranquilidad; advertencia en proximidad de peligro; o la contingencia de caer en error. De igual manera, con sentido ponderativo, para llamar la atención: ¡Cuidado!. Es interesante que se hace énfasis en el hecho que el mismo término, seguido de la preposición "De", significa vivir con advertencia respecto de una cosa (1992, p.439). En síntesis, este aporte etimológico permite ver una doble dimensión del concepto como tal: poner diligencia, atención, solicitud, analizar, por una parte; y asistir, guardar, conservar, preocuparse, prestar (poner) atención a algo o a alguien, por otra.

Moliner (2000), en su diccionario de uso del español, resalta otros sentidos etimológicos que parecen pertinentes. "Estar con": normalmente se usa en expresiones que denotan intranquilidad o preocupación, por el temor de que haya ocurrido, u ocurra algo malo; "Está con cuidado, porque hace mucho que no recibe carta de su hijo". Sin embargo, el "Estar con" es inherente, al significado profundo de la noción de cuidado.

De manera interesante, Moliner evidencia los sentidos etimológicos opuestos a "Cuidado", resaltando: "Perder Cuidado" como imperativo para recomendar a alguien, que se despreocupe de ciertas cosas. De manera similar, destaca "Tener (o traer) sin cuidado" con el sentido de no preocuparse de una cosa o de alguien. Es oportuno y adecuado

citar, igualmente, los aportes etimológicos, y sobre todo, la riqueza expresiva del uso de cuidado en la lengua Castellana, realizados por el Instituto Caro y Cuervo (1994), en su segundo tomo del diccionario de Construcción y régimen de la lengua Castellana.

Todos estos aportes etimológicos, sin embargo, se centran en una lectura empírica, no ontológica de la noción de cuidado; y es por esto que se hace necesario, siguiendo el método fenomenológico, adentrarse en un análisis en profundidad del concepto del cuidado.

Para lograr este objetivo, optamos por dejarnos guiar por la fenomenología que, en su afán por describir lo que aparece, nos impone un cambio de posición pasando de la condición experimental a la reflexión. Al respecto, Husserl lanza el desafío de pasar de la 'actitud natural' por la cual "la 'realidad' la encuentro como estando ahí delante y la tomo como tal como se me da. También estando ahí" (Husserl, 2000, p. 69); pasar a la *epoché* que define como:

Un 'colocar entre paréntesis la realidad'. Si así lo hago, como soy plenamente libre de hacerlo, no por ello niego 'este mundo', como si fuera un sofista, ni dudo de su existencia, como si yo fuera un escéptico, sino que practico la *epoché* 'fenomenológica' que me cierra completamente todo juicio sobre existencias en el espacio y en el tiempo (Husserl, 2000, p.73).

El desafío está en pasar de lo fáctico, hacia lo inmanente, hacia el mundo como constructo. Lyotard (1989, p.23) por su parte, nos habla de "Reducción eidética, por la cual se nos invita a pasar de la facticidad contingente del objeto, a su contenido inteligible". En este orden de ideas, las vivencias se constituyen en el espacio privilegiado en donde el hombre como sujeto, se posiona ante lo dado en el mundo captando los fenómenos, no solo al participar del acto en sí, sino dándole sentido a ese acto.

*Cuidado como: "La Inquietud de sí". "επιμέλειαν αυτο"* (*epimeleia heautou*).

Tratando de resolver la cuestión de la relación entre sujeto y verdad, Michel Foucault (2006b, p.17) identifica, de manera paradigmática, la noción de "Inquietud de sí mismo" como traducción de una noción clásica del mundo griego: "επιμέλειαν αυτο" (*Epimeleia heautou*). De Urbina (2007) en su

diccionario griego, nos ayuda a comprender el alcance de este término:

*επιμέλεια*: Cura, cuidarse de, dedicar cuidado o atención a... cultivarse...premura, diligencia, asiduidad. *αυτο*: mismo, por sí mismo, de sí mismo. Los latinos simplemente la traducen como "Cura sui" pero en realidad sería: "Inquietud de sí", ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo (Foucault, 2006b, p.17)<sup>4</sup>.

Es una noción que va más allá del famoso "conócete a ti mismo". Esto nos invita a recurrir al mundo griego desde donde tiene su más remota raíz la noción de cuidado.

Es paradójico elegir el concepto de "επιμέλεια αυτο" (*Epimeleia heautou*)<sup>5</sup>, pues la historia de la filosofía no le ha dado mucha importancia y por el contrario, ha enfocado clásicamente el problema de la relación entre sujeto y verdad, desde la noción de "conócete a ti mismo" "κνοτι σε αυτο" (**conócete a ti mismo**). En la historia de occidente esta noción es la fórmula fundadora de la cuestión de la relación entre sujeto y verdad.

El contexto espartano, de privilegios sociales y razones políticas, es el contexto en donde aparece, en sus orígenes, la expresión: "Hay que ocuparse de sí mismo". No es para nada un contexto filosófico, sino más bien político y social. La vieja expresión griega "επιμέλεια αυτο" (ocuparse de sí mismo), se remonta a un texto tardío de Plutarco, donde aparece Alexandriades, un lacedonio espartano, a quien le preguntan: ¿Por qué tienes tantas tierras, y en vez de cultivarlas tú mismo, las da a los ilotas?; A esta pregunta responde: Para poder "Ocuparme de mí mismo" (Platon, 1961, p. 97-98).

La noción "κνοτι σε αυτο" (**conócete a ti mismo**), por su parte, aparecía ya en el llamado oráculo de Delfos (Platón/Aristófanes 1984, p.28)<sup>6</sup>; sin embargo, el

<sup>4</sup>Las reflexiones del autor pretenden mostrar las técnicas, los procedimientos y los fines históricos con los que un sujeto ético se constituye en una relación determinada consigo mismo.

<sup>5</sup>*επιμέλεια*: cura, premura, diligencia, asiduidad. *αυτο*: mismo, por sí mismo, de sí mismo. LA MAÑA Giovanni; ANARATONE Alessandra. Vocabolario Greco – Italiano, 2ed, Milano, Carlos Signorelli editore, 1963.

<sup>6</sup>El oráculo de Delfos fue un gran recinto dedicado principalmente al dios Apolo, que tenía en el centro su gran templo, al que acudían los griegos para preguntar a los dioses sobre cuestiones inquietantes. Situado en Grecia en el emplazamiento de los que fue la antigua ciudad llamada Delfos considerada centro del mundo. Los vaticinios se manifestaban por medio de la pitonisa que sentada en la gran trípode, recibían

sentido en el que se usa en este contexto no es en absoluto filosófico, del autoconocimiento, sino más bien, como recomendaciones o normas que se debían tener en cuenta al consultar los dioses: cuando vengas a consultar los dioses, piensa en ti mismo, a las preguntas que tienes que hacer. Recuerda que no eres dios y por tanto sé prudente, nada en exceso, en esperanzas. El "conócete a ti mismo", aparece como aplicación de la regla más general del "επιμέλεια αυτο", "debes ocuparte de ti mismo", es preciso que te cuides, no tienes que olvidarte de ti mismo. Dentro de este, el "κνοτι σε αυτο" sería una aplicación precisa y particular.

Es alrededor del personaje Sócrates donde aparece verdaderamente para la filosofía, la noción de "κνοτι σε αυτο". En su apología, Sócrates usa el precepto délfico pero siempre como subordinado a la expresión más general del "επιμέλεια αυτο" (preocúpate, ocúpate por ti mismo). Ante la acusación de corromper los jóvenes y de no creer en los dioses, Sócrates se presenta como quien tiene una misión dada por los dioses de iniciar a los demás a ocuparse de sí mismos, a cuidarse de sí mismos y a no ignorar:

Obedeceré al dios antes que a vosotros y, mientras tenga aliento y pueda, no cesaré de filosofar, de exhortaros... Hombre de Atenas... no te avergüenza de afanarte por aumentar tus riquezas todo lo posible, así como tu fama y tus honores, y, en cambio, no cuidarte ni **inquietarte por tu** sabiduría y la verdad? (Platón/Aristofanes, 1984, p.40).

Heidegger (1995, p.356), por su parte, habla del concepto de Angustia, pues la existencia del Dasein (existencia humana) tiene un rasgo fundamental, el ser proyecto del hombre; el de un arrojamiento al tener que ser que no se sostiene en otra cosa que en ese tener que ser mismo. El proyectarse, el resolver ir al encuentro de la muerte, hace posible vivir el tiempo futuro para ser en el presente. Es en el proyectarse hacia el futuro, en el darse al otro, el contexto en el que el ser es.

No obstante, abordar el ser teniendo como punto de partida la alteridad, es asumir la diferencia desde el origen hasta el infinito, que es el tiempo

los vapores que salían de la gran boca de un antro que hablaba en el templo. En torno estaban los sacerdotes que recogían e interpretaban sus palabras. Platón /Aristóteles, Apología de Sócrates, Critón, las Nubes. Traducción del griego, preámbulo y notas por GARCIA, Yagüe, Francisco. Barcelona, ediciones Orbis, 1984, p.28.

en el que se da la relación con el otro. Este aporte de Lévinas (1993, p.110) da profundidad y trascendencia a la reflexión desde la ética. El contacto de un sujeto con otro da lugar a la trascendencia, pues tal acontecimiento permite que el yo salga de sí mismo y se inmortalice en un acto fecundo. Esto es cuidar de sí mismo.

La actitud constante en iniciar a los demás a ocuparse de sí mismos es la actitud de Sócrates dada por los dioses. Romano Guardini (1997, pp.82-84) en su profundo estudio de extraordinario interés sobre la muerte de Sócrates, analiza este aspecto con particular interés para nuestra reflexión, pues destaca que el conocimiento, para Platón, es un contemplar las ideas y esto es, penetrar en el ámbito y condición de lo que está *abierto al sentido*. Puesto que la virtud descansa sobre el conocimiento, debemos tener en claro que con el solo conocer no se da el obrar o que el obrar sea desalojado por el conocer. No se trata pues de solo ver lo verdadero y verlo correctamente, sino también y sobre todo, tornarse obediente a la verdad. En esto consiste la Espiritualidad.

Lo anterior permite aclarar que por espiritualidad se entiende la conciencia de sí mismo en cuanto lo que yo soy, es igualmente objeto para mí mismo pues, "la existencia del espíritu consiste en tenerse así mismo por objeto" (Hegel, 1994, p.62). Si, por una parte, se define la filosofía como la forma del pensamiento que intenta determinar las condiciones y los límites del acceso del sujeto a la verdad (Foucault 2006b), por otra, se puede entender espiritualidad como la búsqueda, las prácticas y la experiencias por las que el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para acceder a la verdad.

En otras palabras, en el contexto de la espiritualidad, un acto de conocimiento jamás podría, en sí mismo y por sí mismo, lograr dar acceso a la verdad si no fuera preparado, anticipado por cierta transformación del sujeto mismo en su ser de sujeto. Al respecto Foucault (2006b, p.33) argumenta que es un trabajo de sí sobre sí mismo,

**El reto para la educación está en la necesidad de poner a disposición del individuo una construcción de sentido (existencial) que sea capaz de guiarlo y orientarlo.**

una elaboración, una transformación progresiva y gradual de sí sobre sí mismo, de la que uno es responsable. Esta unidad, entre acceso a la verdad y espiritualidad, se encuentra en los pitagóricos, en Platón, en los estoicos, cínicos, epicúreos y en los neoplatónicos, para quienes, el tema de la filosofía era el cómo tener acceso a la verdad, tema este siempre unido al tema de la espiritualidad, que designaría las transformaciones necesarias del sujeto, para acceder a la verdad.

Sócrates desempeña el papel de quien despierta la inquietud de sí (“*ἐπιμέλεια αὐτοῦ*”) que es considerado como el momento del primer despertar. La inquietud de sí es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne del hombre, que debe hincharse y es un principio de agitación, movimiento de desasosiego permanente que dura toda la vida (Platón/Aristófanes, 1984, p.42).

En este contexto, Sócrates invita a Alcibiades al “*κνοτισεαυτοῦ*” (conócete a ti mismo), mira un poco cómo eres, en comparación con aquellos a quienes quieres enfrentar, así descubrirás claramente tu inferioridad. Es un consejo a ser prudente, pues Alcibiades quiere meterse en política, y Sócrates le hace ver sus desventajas, invitándolo a “Mirarse así mismo”. “Por los dioses, Sócrates, que ni yo mismo sé lo que digo, y es muy posible, que haya vivido desde hace tiempo, en un estado de ignorancia, bastante vergonzoso” (Platón, 1961, p.120).

Y es en este segundo contexto del diálogo donde Sócrates hace una invitación distinta a Alcibiades, cuando dice:

Es preciso mostrarse animoso, pues si tú hubieses caído en la cuenta de esto, a la edad de cincuenta años, te sería difícil poner cuidado en ti mismo, pero ahora, precisamente, estás en la edad en la que conviene preocuparse, tomarte a ti mismo como objeto de tus desvelos (Platón 1961, p.121).

En este caso, Sócrates usa el “*ἐπιμέλεια αὐτοῦ*” (ocuparse de sí mismo) y lo hace bajo una serie de características bien específicas, que es importante e iluminador enumerar:

1. Una **condición** para pasar del privilegio estatutario. Alcibiades pertenece a una buena familia, a una acción política definida, el gobierno de la ciudad. No se puede gobernar

a los otros, no se puede gobernar bien, no se pueden transformar los privilegios en acción política, si uno no se ha preocupado por sí mismo. Este aporte pone el cuidado de sí como la condición sin la cual no es posible gobernar bien.

2. La importancia del “*ἐπιμέλεια αὐτοῦ*” (ocuparse de sí mismo), se inscribe, no solo dentro del marco político y social, sino, específicamente, dentro del marco **pedagógico**. No se trata solo de gobernar a los otros, sino de ser gobernado, pues en la medida en que uno no ha sido gobernado lo suficientemente y como es debido, no es posible gobernar a los otros:

Por tanto, has de prepararte, no a ejercer el mando y el poder, a tu antojo, tanto en tu beneficio como en el de la ciudad, sino a procurar la justicia y la sabiduría... Porque en realidad querido Alcibiades, si alguno dispone de la libertad de hacer lo que quiera, aun no teniendo razón, ¿Cuál vendrá al fin a ser su suerte y la de la ciudad? (Platón, 1961, p.159).

3. En tercer lugar, identificamos **una edad**: el diálogo a Alcibiades pone en claro que, la edad propicia para aprender a “Ocuparse de sí mismo” es la edad crítica, producida por la salida de las manos del pedagogo y la entrada en la vida política. De otra parte, en la apología de Sócrates, el filósofo nos hace ver que ocuparse de sí mismo es cuestión de toda la existencia, mientras que en Alcibiades esto es necesario en la formación del joven. “No hago otra cosa, que tratar de convencer jóvenes y viejos, de que no debéis cuidaros de vuestro cuerpo, ni de la fortuna antes, ni con tanta intensidad, como de procurar que vuestra alma sea, lo mejor posible” (Platón, 1984, p.41).

4. Finalmente, se puede identificar **un ignorar**; pues, en Alcibiades, la necesidad de “Ocuparse de sí mismo” nace, no de un proyecto político, sino de la evidencia que ignora e ignora el objeto mismo, la naturaleza de la que tiene que ocuparse. Alcibiades sabe que tiene que ocuparse de la “Polis”; la ciudad y su estatus se lo permiten y exige; pero ignora cómo hacerlo, ignora el objeto del buen gobierno, y por esto debe “Ocuparse de sí mismo”. Ignora las cosas que habría que saber para poder gobernar e “Ignora de

sí mismo”, pues ni siquiera sabe que ignora esas cosas: Alcibíades ignora que ignora.

Esto lleva a comprender que hay un desfase entre “Aprender” (conocer cosas) y “Ocuparse de sí”; entre la pedagogía, entendida como “Aprendizaje”, y la **paideia**, que habla de cultura de sí, formación de sí, autoformación. En el fondo, se encuentra aquí la unidad entre filosofía y espiritualidad, típica del mundo antiguo que se perdió al reducir la formación integral de la persona a la razón y mera transmisión de conocimientos, descuidando la riqueza y profundidad, de una verdadera cultura de sí.

Esta cultura de sí consiste en una serie de actitudes y actividades de uno sobre sí mismo: en el “**ἐπιμέλεια αὐτοῦ**” (**inquietud de sí**), encontramos en primer lugar, *una actitud general*, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de tener relaciones con el prójimo, de realizar acciones. En otras palabras, es una actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo.

En segundo lugar, encontramos *una manera determinada de mirada*, de atención: es un convertir la mirada y llevarla del exterior: los otros, el mundo, etc., hacia “uno mismo”. La inquietud de sí, implica cierta manera de *prestar atención* a lo que se piensa y a lo que sucede en el pensamiento mismo.

Por último, “**ἐπιμέλεια αὐτοῦ**” (**inquietud de sí**), designa *una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo*, acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma. Si miramos con atención, todas estas acciones, son las mismas acciones centrales para la filosofía moral y la misma espiritualidad de occidente: meditación, examen de consciencia, memorización del pasado, etc.

En este contexto entendemos que el “**ἐπιμέλεια αὐτοῦ**” (**inquietud de sí**), debe liberarse de los prestigios dados a lo largo de la filosofía al “**κνοτι σε αὐτοῦ**” (conócete a ti mismo), cuyo efecto fue disminuir importancia a un concepto central en los orígenes del pensamiento griego. El “**ἐπιμέλεια αὐτοῦ**” (**inquietud de sí**) no dejó de ser un principio fundamental para caracterizar la actitud filosófica a lo largo de casi toda la cultura griega, helenística y Romana.

Foucault (2006<sup>a</sup>, p.26) ve que el concepto griego de “**ἐπιμέλεια αὐτοῦ**” (inquietud de sí), alcanzó una extensión tal que se convirtió en un verdadero “fenómeno cultural de conjunto”, aún más, un “acontecimiento en el pensamiento”. Un concepto que evoluciona milenariamente, pues va desde una formulación filosófica precoz en el siglo V a.C., atravesando toda la filosofía griega, helenística y romana, hasta el siglo IV y V d.C. Con la noción “**ἐπιμέλεια αὐτοῦ**” (inquietud de sí), se tiene un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión prácticas, que hacen de ella un fenómeno, extremadamente importante, desde la formas primeras de la actitud filosófica griega, hasta las formas primeras de la ascética Cristiana. Mil años de evolución constante, que van desde el ejercicio filosófico, al ascetismo cristiano, haciendo de este tema, sin duda, uno de los hilos más importantes.

### El cuidado de sí y la práctica escolar

La Constitución Política de Colombia (1991)<sup>7</sup> reconoce que todo niño tiene un derecho fundamental que va más allá del aprender a leer y a escribir y es el de pertenecer a la comunidad humana, sentirse parte de una sociedad, tener la oportunidad de contar con el apoyo de otros seres humanos solidarios, aprender a vivir en paz y participar activamente en las decisiones que afectan su vida. Cumplir este cometido, implica cambios profundos en la organización y dirección de las entidades educativas pero sobre todo, cambios en la forma de acercarse al conocimiento y en los métodos pedagógicos empleados.

En este contexto y a partir de las anteriores reflexiones, se propone la noción: “**Práctica Escolar**”, que es pertinente a nuestro objetivo, debido a que en ella están incluidos el estudiante, el espacio escolar y el mismo docente. Es una

<sup>7</sup>La Constitución Política de Colombia, dispone: “ARTÍCULO 44. “Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.”

noción libre de intereses y propiciadora de una distinta dinámica interna, al aula de clase, que abre el espacio para proponer una Pedagogía del Cuidado a través de la cual, el docente comprende la necesidad de reflexionar a partir de su quehacer y asume un papel significativo y trascendental en el desarrollo integral del estudiante.

Encoherencia, es fundamental y de gran importancia, adoptar una "pedagogía del cuidado" centrada en la persona, que promueva la "inquietud de sí". Una pedagogía contextualizada y significativa, es decir, que responda a las necesidades reales del alumno y de esa manera le facilite abrirse al encuentro con el otro en la responsabilidad. Una pedagogía capaz de hacer que nuestros alumnos adopten un papel activo dentro del aula, como críticos principales de los modelos educativos, de sus docentes, de los problemas y las soluciones sociales actuales. Parece difícil, pero es una tarea que se debe implementar de manera urgente.

En la primera parte de estas reflexiones, se ha podido comprender que el cuidado como "επιμέλεια αὐτοῦ" (inquietud de sí) comporta una manera de ser, una actitud, formas de reflexión prácticas, designa una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma. El primer sujeto de cuidado es la persona en relación a sí misma. Ocuparse de sí mismo, por tanto, será ocuparse de sí en cuanto uno es sujeto de cierta cantidad de cosas; sujeto de acción instrumental, sujeto de relación con el otro, sujeto de comportamientos y actividades, sujeto en relación consigo mismo.

Esta comprensión del cuidado de sí debe ser tenida en cuenta como eje central en una pedagogía del cuidado dentro de la escuela pues, más allá de ser una relación a doble vía en la cual se establecen y fortalecen vínculos entre las personas; el cuidado como "inquietud de sí" es un estilo de vida que todos padres de familia, docentes y alumnos deben ir integrando en su diario vivir.

Este es un aspecto esencial en la formación ética pues, desarrollar la atención hacia las necesidades del otro implica, ante todo, avanzar en el conocimiento de sí mismo. Ocuparse de sí implica conocerse, es "tomar" aquello que ya se es (Heidegger, 1964, p.70-77), y desde allí emprender

el camino de la autoconstrucción. No tener en cuenta esta dimensión esencial de la pedagogía del cuidado es caer en una comprensión falsada del cuidado empobreciendo el sentido profundo de la "inquietud de sí".

Foucault en una entrevista (Fornet-Betancourt, 1984) afirma:

Ocuparse de uno mismo ha sido, a partir de un determinado momento, denunciado casi espontáneamente como una forma de egoísmo o de interés individual en contradicción con el interés que es necesario prestar a los otros o con el necesario sacrificio de uno mismo.

Sin embargo,

El cuidado de sí es ético en sí mismo e implica también una relación para con los otros, en la medida en que el cuidado de sí convierte a quien lo posee en alguien capaz de ocupar en la ciudad, en la comunidad, o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene.

Estas reflexiones conducen a afirmar que el punto de partida del cuidado en su dimensión ética tiene dos momentos, donde el primero es fundamento del segundo. La "inquietud de sí" que es también autoconocimiento, autoconstrucción que implica el salir al encuentro del otro que, a su vez, es condición de posibilidad de mi identidad. La formación ética y ciudadana debe partir de este fundamento sólido para ser una formación significativa y eficaz. Desde niño/a la persona debe adquirir los instrumentos, las habilidades para antes que escuchar y para poder escuchar al otro, estar en grado de leerse, escucharse, comprenderse y desde ese auto-comprenderse ser acompañado, conducido en la auto construcción.

Estos dos momentos del cuidado de sí son magistralmente desarrollados por Lévinas (1978), quien pone la responsabilidad por el otro como la condición de posibilidad del ser, que, en el encuentro con el rostro del otro, des-cuidándose, encuentra, recibe la propia identidad, el para-sí. El segundo momento del cuidado de sí es, como afirma Ricoeur (2006), una alteridad que en la responsabilidad se hace constitutiva de mi propia identidad. Esta responsabilidad es lo que de manera exclusiva me incumbe y que, humanamente, no puedo rechazar, pues la alteridad, del que está de frente a mí mismo, hace parte de mi propia identidad. Esta es la dignidad

del único yo, no intercambiable; soy yo en la sola medida en que soy responsable por el otro, tal es mi identidad inalienable de sujeto.

A partir de lo anterior, la "pedagogía del cuidado", fundada en la razón sensible, es decir, en la capacidad de combinar la razón, el rigor científico, y la dimensión espiritual del ser humano, conduciría gradualmente al alumno a sentirse responsable de frente a su realidad; a partir de sí mismo y de la responsabilidad por el otro, lo cual induce a sentir el impulso a participar, y finalmente, a proponer soluciones a los grandes dilemas sociales. En las instituciones escolares locales, el docente a través de una "pedagogía del cuidado", debería favorecer el desarrollo de los individuos de un contexto determinado, transmitiendo un verdadero aprendizaje significativo que le brinde al individuo una variedad de interacciones, culturales y sociales, donde se forme un criterio propio, y sea capaz de formarse su propia personalidad. Lo anterior implica una conversión del docente y del estudiante. Con Bandala (2006) se afirma que para cambiar un contexto escolar, se requiere de la participación de profesores y estudiantes.

El profesor, en primer lugar, siendo capaz de reconocerse a sí mismo, en un lenguaje desmitificador, de manera que pueda descubrir que toda tarea educativa es también una tarea política. En segundo lugar, el profesor ha de reconocerse como agente de una especie de futuro distinto, más orientado a crear que a destruir las posibilidades de justicia social. El profesor necesita un discurso crítico y ser capaz, de alguna manera, de interrogarse sobre el sentido de lo que hace, pero también necesita ver más allá del horizonte de lo posible. Finalmente, el profesor necesita reconocer que no se puede ser un intelectual público, fuera de la política de representación. Una vez que reconoce, le toca actuar, sugiriendo diversas formas de concretizar una Pedagogía del cuidado, que lleve los alumnos a sentirse responsables por su propia realidad, que aprendan a tomar postura, debatir y esforzarse colectivamente.

En lo que respecta al estudiante, a través de una pedagogía del cuidado, progresivamente, debería crecer como individuo autónomo, conocerse y vivir en el ejercicio constante de la auto construcción, siendo capaz de elegir y actuar por sí mismo; debería

ser capaz de hablar y escuchar sobre tradiciones, historias y perspectivas teóricas diversas; ser responsable de lo que dice, comprometerse con el mundo, de manera que puedan plantearse cuestiones, sin temor a recibir castigo alguno.

Frente a la experiencia personal de confusión, desintegración y ruptura, a la que está sometido el hombre contemporáneo (Tourain, 2000, p.12). y frente al exceso de racionalidad, por la cual el lenguaje ha perdido su poder de evocación (Mèlich 2010), el reto para la educación está en la necesidad de poner a disposición del individuo una construcción de sentido (existencial), que sin descuidar el sentido lógico, sea capaz de guiar y orientar el individuo perdido en medio de la relativización e incertidumbre inevitables.

Esta nueva construcción de sentido se encuentra en "el cuidado" comprendido como "inquietud de sí" que en su dimensión ética, se coloca como punto crucial entre la razón y la emoción, entre el conocimiento y el sentimiento, entre el sentido lógico y el sentido existencial, entre la razón y la espiritualidad, dando así la posibilidad de un nuevo camino, de un nuevo paradigma educativo dentro de la práctica escolar, que propicie la comprensión del mundo y de la existencia del ser humano y por tanto, haga posible el vivir juntos a pesar de nuestras diferencias.

## Bibliografía

- Bandala, O. (2006). *Las prácticas pedagógicas en el aula: ¿Un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento de Henry A. Giroux*. Recuperado de [http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id\\_articulo=1162](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1162)
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. La Orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- De Urbina, P. (2007). *Griego*. Diccionario manual. 20ª ed. España: Romanyá valls.
- Fornet-Betancourt, R.; Becker, H. y Gómez-Müller, A. (1984). *Entrevista a Michel Foucault*. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de: <http://www.con-versiones.com/nota0864b.htm>
- Foucault, M. (2006b) *La Hermenéutica del Sujeto*. Curso en el Collège de France (1981-1982). México: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2006a) *Historia de la Sexualidad*. España: Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (1977). *El arte de Amar. Investigaciones sobre la naturaleza del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1994). *Ética y psicoanálisis*. Tercera reimpresión. Colombia: Fondo de Cultura Económica Colombia.
- Gaviria, A. (2011) *La triste realidad del suicidio juvenil en nuestro continente. La Juventud Opina*. Recuperado de <http://lajuventudopina.org/posts/la-triste-realidad-del-suicidio-juvenil-en-nuestro-continente>
- Guardini, R. (1997). *La muerte de Sócrates*. Argentina: Emecé.
- Heidegger, M. (1995). *El Ser y el Tiempo*. Reimpresión de la 2ª ed. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1964). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Hegel, G. (1994) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Barcelona: Atalaya.
- Hernández, C.A. (2002). Universidad y excelencia. En: Henoa, M. (Comp). *Educación superior, sociedad e investigación: cuatro estudios básicos sobre educación superior*. Bogotá: Colciencias – ASCUN.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2000). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lévinas, E. (1978). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. España: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayo para pensar en otro*. (Trad. José Luis Pardo). Valencia.
- Lopes, P. & Salovey, P. (2004). Toward a Broader Education: Social, Emotional and Practical Skills. In Zins, J.; Weissberg, R.; Wang, M.C. & Walberg, H. (eds.) *Building School Success on Social Emotional Learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Liotard, J. F. (1989). *La fenomenología*. Buenos Aires: Paidós.
- Mélich, J. (2010). *Ética de la Compasión*. España: Herder.
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Platón. (1961). *Alcibiades o de la naturaleza del hombre*. Argentina: Aguilar.
- Platón. (1984). *Aristófanes, Apología de Sócrates, Critón, las Nubes*. Barcelona: Orbis.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*. 21 ed. Madrid: RAE.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein, L. (1980). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza



## FACTORES DE RIESGO PARA QUE ALGUNOS JÓVENES SE INTEGREN A DINÁMICAS DELICUENCIALES

El ser humano se forma para la vida, idealmente, en la familia y en la escuela, donde el niño y el joven potencializan su desarrollo y aprenden a convivir, pero, en ocasiones, el ambiente más próximo no es propicio para promover estas capacidades, por el contrario, es generador (no el único) de lo que se conoce generalmente como factores de riesgo para iniciar comportamientos delictivos.

Al colocar el énfasis en los factores de riesgo familiares y escolares para que los jóvenes se vinculen a dinámicas delictivas, los autores revisados destacan: carencias afectivas, pautas educativas inadecuadas, violencia intrafamiliar, dificultades comunicacionales, poca claridad en las normas, padres autoritarios o permisivos, padres vinculados con criminalidad y el consumo de alcohol. En cuanto a los factores de riesgo ubicados específicamente en el ámbito escolar, se identifican la violencia escolar, el bajo rendimiento académico, la deserción y el consumo de sustancias psicoactivas. Esta reflexión va dirigida al establecimiento de alertas ante la presencia de los factores identificados y su posible prevención.

**Palabras clave:** factores de riesgo familiares, factores de riesgo escolares, jóvenes, dinámicas delictivas, violencia intrafamiliar.

### Origen del artículo

Este artículo es producto de la tesis en curso "Factores de riesgo socioeducativos y familiares para la integración de bandas delictivas en jóvenes de Medellín.

### Cómo citar este artículo

Calderón Vallejo, G. (2013). Factores de riesgo para que algunos jóvenes se integren a dinámicas delictivas. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 130-141.

## RISK FACTORS TO INTEGRATE SOME YOUNG PEOPLE TO DYNAMICS OF CRIME

The human being is formed for life, ideally in the family and at school, where the children and teenagers strengthen their development and learn to live together, but sometimes the environment is not favorable to promote these capabilities; on the contrary, it is generator (not the only one) of what is generally known as risk factors to start criminal behaviors.

By placing the emphasis on family and school risk factors to link young people to dynamics of crime, the authors highlight among others: lack of affection, inadequate educational guidelines, domestic violence, communication difficulties, lack of clarity in the rules, authoritarian or permissive parents, parents linked to crime, and alcohol consumption. In terms of risk factors, specifically in the education area, some aspects are identified as the school violence, poor academic performance, dropping out of school, and the consumption of psychoactive substances. This reflection is directed to the establishment of alerts before the presence of the identified factors and their possible prevention.

**Key words:** family risk factors, school risk factors, young, dynamic criminal, domestic violence.



Fecha recibido: 17 de julio de 2013

Fecha aprobado: 30 de agosto de 2013

## Factores de riesgo para que algunos jóvenes se integren a dinámicas delictuales

### Introducción

En el contexto de las actuales crisis del capitalismo en el ámbito global, Colombia continúa debatiéndose el afán de lucro desmedido, la desigualdad extrema, la corrupción, la criminalidad y la violencia. Esto va aparejado con la pérdida de credibilidad en las formas tradicionales de representación política, poca credibilidad institucional y merma en la confianza en las instituciones sociabilizadoras tradicionales (Arango, 2005). Esta situación, fuera de crear un ambiente de desesperanza, plantea a las generaciones jóvenes un sentido no claro de futuro.

Complementario a ello, en un estado del arte sobre la situación de la juventud en Colombia, (Escobar, et al., 2004), se observa críticamente que se responsabiliza a la pobreza como causa principal de la criminalidad juvenil, con esto indirectamente se está criminalizando a grandes sectores de jóvenes, al señalarlos de proclives a la delincuencia y la

**Gustavo Adolfo Calderón Vallejo<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Sociólogo. Magíster en Estudios urbano regionales. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.  
gcaldero@funlam.edu.co

violencia. Sin dejar de otorgarle un peso importante a las condiciones de pobreza en que viven grandes sectores de nuestros jóvenes, estos señalamientos alientan imaginarios de aislamiento para que ellos sean más estigmatizados y más excluidos, la acción y el sentido de la representación se vuelve contra quienes señalan y los interroga sobre las oportunidades de educación y empleo brindadas para que los mismos jóvenes encuentren rumbos más promisorios.

De otra parte, en las sociedades contemporáneas existe una especie de producción de lo juvenil, que antes era invisibilizado y ahora emerge reconociéndole sus singularidades, por ejemplo, ya existe para ellos y con ellos definición de políticas propias, lo que no significa que se haya transformado en la realidad las grandes desigualdades que afectan la vida de miles de jóvenes latinoamericanos (Escobar y Mendoza, 2005), es el caso de los jóvenes campesinos, los jóvenes obreros, los jóvenes sin acceso a la educación y los grandes grupos de jóvenes sin oportunidades de empleo que forman grupos en las esquinas de los barrios, estos últimos a modo de "generaciones perdidas".

En lo que tiene que ver específicamente con comportamientos delincuenciales, sobre todo en la juventud, son de un gran impacto en los seres humanos, por las consecuencias negativas para el resto de la vida, los impactos en su entorno y la afectación de sus familias, en cuyo seno en ocasiones se gestan. Dichos comportamientos representan además, costos sociales, económicos y demandas para los servicios de salud (Sanabria y Uribe, 2010).

Para abordar este problema, una de las perspectivas más claras es la de identificar los factores de riesgo, pues permite el análisis de las características no solo del joven sino de su microentorno inmediato, especialmente de la familia que, además de protección, genera riesgos que pueden impedir el pleno desarrollo de sus potencialidades (Hein, Blanco y Mertz, 2004).

Se debe tener en cuenta que los factores de riesgo pueden ser causales o solo indicadores, pueden observarse o identificarse, es decir, que se detectan antes que suceda la situación que se trata de prevenir. En el caso de los factores de riesgo

causales, es posible mediante investigaciones rigurosas determinar los parámetros de dicha relación, que se constituye en una condición necesaria para que se dé el resultado negativo que se plantea. En cambio, cuando son solo indicadores asociados, se consideran especies de señales que se dan ligadas a un fenómeno, pero no como condiciones necesarias. Téngase en cuenta que los autores insisten en que la acumulación de factores de riesgo incrementa la probabilidad que se dé un resultado negativo y que se pueda alcanzar lo que se denomina alto riesgo (Ezpeleta, 2005).

Pero se ha llegado aún más allá de establecer causas e identificar indicadores, al construir en muchas ocasiones modelos y perfiles de riesgo que contribuyen a su vez a establecer programas y políticas preventivas, en este caso para población joven (Frías, López y Díaz, 2003; Justicia et al., 2006).

Se entiende por factor de riesgo una característica individual, condición situacional o de contexto social que incrementa la posibilidad de que se dé un hecho social considerado problemático. Teniendo en cuenta un concepto más elaborado, factor de riesgo "se define como aquella circunstancia o característica personal o ambiental que puede aumentar la posibilidad de que una persona o un grupo presente o desarrolle una problemática o un daño" (Castaño, 2005, p.41). Dichas problemáticas pueden ser: la violencia intrafamiliar, la drogadicción, la prostitución, la delincuencia juvenil, entre otras.

Una de las conclusiones de la investigación: Los niños favorecidos en España, indica que algunas familias pueden estar empujando a sus hijos a las redes del riesgo social a través de una actitud negligente de educación sociofamiliar. Desde el interior de algunos hogares se pueden estar creando y alimentando situaciones continuadas de maltrato afectivo pasivo que adquieren una cara visible, para la sociedad, en actos públicos y multitudinarios de ocio infantil y juvenil desordenado (Quicios y Lebrero, 2011, p.119).

### **Factores de riesgo desde lo familiar**

En el hecho cambiante de las dinámicas familiares y con la profusión de tipologías nuevas de familia, es difícil lograr una acepción comprensiva de todo lo que es una familia, sin embargo, siguiendo a Quintero (2007), la familia es: "el espacio para



la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente trasmisor de normas, valores y símbolos" (p. 59). Cada integrante de la familia interioriza las figuras materna y paterna que se mantendrán en su experiencia vital, este papel en la composición familiar de los padres no necesariamente será siempre con relación de parentesco, sino como convivencia y cada sujeto le dará al otro el lugar que le es significativo (Viveros, 2006, p.28).

Por lo demás, a dicha entidad familiar le competen una serie de tareas fundamentales (Hernández, 2001) como: apropiado funcionamiento biológico de los integrantes; reproducción de sus miembros; su adecuada socialización, la provisión y distribución de sus bienes; el mantenimiento del orden dentro del grupo; la definición de sentido de la vida y la motivación para preservar la supervivencia individual y de grupo.

En esa primera estructura social para el desarrollo humano de nuevos seres que es la familia, se contribuye no solo a dar acogida, sino a formar a sus integrantes para que crezcan y sean personas autónomas, que puedan enfrentarse e integrarse a la vida, por esto ese núcleo se puede convertir en primer ámbito de promoción y protección de la vida, pero también de riesgo. En otras palabras, la familia puede ser un espacio de afecto,

**Se observa críticamente que se responsabiliza a la pobreza como causa principal de la criminalidad juvenil.**

convivencia, acompañamiento en la formación y lugar de satisfacciones múltiples, pero también puede ser una fuente generadora de conflicto y riesgos (Alba, 2006; Garrido, 2002).

Si hay un factor genérico que se puede considerar como una de las causas más importantes y decisivas para un niño que está a punto de convertirse en adolescente y en adulto pandillero, se vuelva extremadamente violento y termine siendo un criminal de carrera, ese factor puede ser la familia. La familia forma parte de un nivel de interacción causal que se ubica más en la esfera de lo relacional y lo privado del joven que en la órbita de lo social o lo comunitario (Cruz, 2005, p. 1172).

A modo reflexivo de parte de quien escribe este artículo, se afirma que la familia, con toda la incidencia que tiene en la personalidad del joven, con sus pautas de formación y de interrelación, puede influir en buena medida que los que los jóvenes integren o no a comportamientos delincuenciales. Lo anterior se sustenta en que es en la familia donde se les brinda a los hijos el contexto para crecer, desarrollarse, comunicarse y proporcionar valores que le sirven de identificación. En la familia se crean las condiciones para que los hijos se cuiden de riesgos del entorno y desarrollen

modos de defensa, o lo contrario, que crezcan sin protección, apoyo o afecto e inicien otros caminos, constitutivos de grandes riesgos.

Pero, para ser más específicos, la dinámica interna familiar tiene elementos constitutivos que son decisivos en una historia de familia, uno de ellos es la forma como se construye el afecto, pues sus integrantes, padre, madre, hijos u otro integrante significativo, al sentirse amados, respetados y valorados hacen que el tejido familiar sea más sólido y pueda contar con más herramientas para enfrentar sus cotidianidad y aportar a la de los otros.

Complementariamente, se puede afirmar que la familia, con toda la incidencia que tiene en la personalidad del joven, con sus pautas de formación y de interrelación, puede determinar en buena medida que los jóvenes se integren o no a dinámicas delincuenciales. Este hecho como fenómeno complejo no producido por una sola circunstancia, sino que es diverso y depende en especial de cómo ha construido la familia sus relaciones internas. No tiene que ver solo, por ejemplo, con desintegración familiar o con el hecho de que el joven pertenezca a una familia monoparental, aunque pueden haber jóvenes integrados a dichas dinámicas con estas situaciones, también los hay que proceden de familias que poseen ambos padres (Cruz, 2005, p.1172).

Lo refrenda este mismo autor en sus palabras:

Con la negligencia, el abandono y el maltrato en el seno del hogar, las familias contribuyen a crear las condiciones para que los jóvenes busquen en la calle el respeto, el cariño y la protección que deberían brindar la familia y que terminan ofreciendo alternativamente las pandillas. Las familias problemáticas, los padres negligentes y abusadores, no solo crean jóvenes acostumbrados a vivir en entornos de violencia y de conflicto, sino también crean personas que buscan desesperadamente respeto, afecto y protección que no han recibido nunca de las personas supuestamente encargadas de hacerlo (Cruz, 2005, p.1174).

En las acciones de violencia que realizan los jóvenes en las bandas, de matar o morir, pueden existir la necesidad de recuperar ese amor y respeto que no encontraron en su familia. Al respecto, en Guatemala, Moser & MacIlwain (2004) encontraron que los problemas de maltrato familiar

**En el hecho cambiante de las dinámicas familiares y con la profusión de tipologías nuevas de familia, es difícil lograr una acepción comprensiva de todo lo que es una familia.**

figuraron como las razones más frecuentes por las cuales los jóvenes se vinculaban a actividades delincuenciales. En otros contextos también se han hecho estudios que contribuyen a afianzar el criterio sobre la importancia que tiene la familia, en especial la violencia intrafamiliar en el futuro de conformación de grupos delincuenciales juveniles (Thomberry, 2001; Herrenkohl et al, 2000).

Entre otros factores de riesgo familiares para que los jóvenes realicen acciones delincuenciales, se pueden mencionar: conflictividad en el hogar, maltrato físico, abuso sexual, maltrato moral, ausencia materna o paterna, dificultades comunicacionales, carencias afectivas, poca claridad en lo normativo, padres autoritarios, padres permisivos, débil construcción valorativa, desempleo de los proveedores de la familia.

Como otros factores de riesgo en la familia se enuncian: problemas en el manejo de la familia, expectativas no claramente definidas en relación a las conductas esperadas, falta de control, disciplina inconsistente o dura, falta de reglas y límites precisos, conflictos matrimoniales, aprobación del uso de alcohol o drogas, abuso de alcohol o drogas por parte de los padres, violencia intrafamiliar, incomunicación afectiva entre padres e hijos, baja cohesión familiar y tener padres con enfermedad mental.

Entre los autores que han investigado los factores de riesgo familiares como: criminalidad y delincuencia por parte de los padres, maltrato al niño, niña y al joven, pautas educativas inadecuadas, dificultades en la relación padres hijos, conflictos entre los padres y la separación de los padres; se encuentran Ballesteros & Cortés (2001); Ballesteros, Cortés & Forero (2001); Cuevas (2003); Graña, Andreu, Peña & Fernández (2001); Herrero, Ordóñez & Aranzazu (2002); Justicia et al. (2006); Muñoz (2004); Sorbral, Romero, Luengo & Marzo (2000).

Ampliando sobre algunos de esos factores de riesgo, un autor que se puede considerar clásico

en el tema Farrington (1989), demuestra cómo los crímenes cometidos por parte de los padres son un factor de riesgo para las conductas delincuenciales en los hijos. Al aplicar una muestra de 201 hombres adolescentes, halló una relación entre el hecho de haber detenido la madre o el padre antes de cumplir los diez años de sus hijos y el incremento de las actividades delictivas de estos. La investigación concluyó que el factor delincencial por parte de los padres, es uno de los más fuertes en el aumento del riesgo de conducta delincencial por parte de los hijos. Así mismo, Farrington (1992) en un estudio sobre el maltrato infantil encontró que los niños expuestos a distintos tipos de maltrato manifestaban conductas problemáticas, debido a que no introyectaron controles internos con respecto a comportamientos que no eran aprobados socialmente.

También Farrington (1989), llama la atención sobre el hecho que los niños y los jóvenes presenciaron actos violentos entre los padres, pues podrían reproducir estas conductas en la vida de adultos. Pero además, indica que la violencia que se observa entre los padres es tan riesgosa para los menores como las que reciben ellos directamente de los padres.

Con respecto a este asunto, Justicia et al. (2006) encontraron que la exposición a la violencia familiar, extiende su manifestación a otros escenarios como el escolar y esto a su vez dificulta la interacción de los niños y jóvenes con otros. El investigador señala que:

El maltrato infantil provoca efectos a corto y largo plazo, puede provocar una insensibilización hacia el dolor que aumente o favorezca las acciones delincuenciales en el futuro, puede desarrollar patrones de comportamientos impulsivos para enfrentar situaciones problemáticas que pondrán lugar a estilos de solución de problemas inadecuados, daña la autoestima y las habilidades cognitivas, provoca cambios en la estructura familiar y provoca el aislamiento de las víctimas e incrementa la dificultad de ésta para estar en contextos interpersonales (p. 139-140).

De otra parte, se señala como otro factor de riesgo a los comportamientos delictivos, los patrones educativos no apropiados y los padres que coartan y manipulan a sus hijos. Existen expectativas que no son reales de los padres sobre lo que esperan de los hijos, aplican castigos que no guardan coherencia con las faltas y aplican controles

desmedidos y no coherentes con lo expresado y lo actuado por ellos mismos. Los comportamientos autoritarios de los padres pueden ser trasladados por el joven a otros contextos como el barrio o la escuela y expresarse también en forma de agresión o de manipulación, tener dificultades para desenvolverse en otros ambientes, al comportarse con actitudes de oposición y de enfrentamiento hacia la autoridad. Todos estos elementos están asociados con delincuencia en los jóvenes (Sanabria & Uribe, 2010).

Complementariamente, también es un factor de riesgo el hecho que se dé una interacción pobre entre padres e hijos, así como conflictos permanentes entre padres. El planteamiento de los autores al respecto es que si en una familia la relación es afectuosa, la posibilidad de comportamientos delictivos en los hijos es menor (Armenta, Corral, López, Díaz & Peña, 2001; McCord, 2001).

Por lo regular, se ha entendido por violencia familiar toda forma de abuso que tiene lugar en el seno de las relaciones entre las personas de un núcleo familiar. Se pueden dar relaciones de abuso en la interacción en el contexto de desequilibrio de poder, allí se contemplan conductas que ocasionan daños físicos y/o psicológicos a una o varias de las personas que forman una familia. Los abusos empiezan en forma mínima y esporádica y van aumentando de intensidad y se van volviendo crónicos.

De otra parte, una de las características de la violencia familiar es que existe un vínculo afectivo con la persona que ejerce la violencia y puede ser una persona significativa para el desarrollo del niño o del joven, esto puede llevar a que las secuelas sean mucho más profundas que si se dan con una persona extraña (Cárdenas, 2006).

Es así como la violencia con el tiempo va debilitando la capacidad de respuesta y la defensa física y psicológica, provoca miedo, sentimientos de indefensión en las personas directamente implicadas y entre quienes presencian los hechos en forma de testigos. La violencia provoca entre los que la padecen, sentimientos de vergüenza por lo experimentado y paradójicamente, culpa por lo que les ha ocurrido.

Otra de las consecuencias de la violencia en niños y jóvenes es el riesgo de repetición a través de las generaciones venideras, el daño no es solo por los malos tratos recibidos y el sufrimiento vivido, sino que al no reparar las secuelas, en su futuro de adultos pueden expresar el sufrimiento por medio de comportamientos violentos contra otras personas (Barudy, 2005).

Sintetizando las consecuencias de la violencia familiar son: sentimientos de vulnerabilidad, sentimientos de culpabilidad, sensación de aislamiento, interiorización de la violencia, ausencia de referentes positivos, falta de autoestima, angustia, miedo, rechazo del afecto, malestar somático, desconfianza, trastornos de alimentación, dificultades de concentración, problemas de rendimiento escolar, conductas agresivas, timidez, estrés, tristeza y pérdida de capacidad de autocuidado (Cárdenas, 2006).

A modo de colofón sobre este aspecto de la violencia familiar, que es a su vez uno de los principales factores de riesgo de la delincuencia juvenil, dice Miedzian (1995):

Con independencia de la tendencia natural de un niño, lo que determina realmente continúe reaccionado violentamente, o intente encontrar otras formas de hacer frente a las dificultades, será la forma de responder a estas situaciones por parte de la persona que le cuida, el tipo de relación del niño con esa persona, los valores y actitudes de los iguales, y en general de la sociedad hacia el uso de la violencia (p.21).

Y para complementar, Cárdenas (2006) afirma que la influencia del entorno va mucho más allá de servir de modelos inmediatos y reforzar conductas violentas. Desde niños se interiorizan presiones y modelos sociales y se establece un modelo de conducta que se espera de ellos. En el caso de la violencia familiar se puede almacenar en la niñez y ponerla en práctica cuando las condiciones externas lo demanden.

Al asumir posición, el autor del artículo comparte que uno de los factores de riesgo más evidentes para presionar que los jóvenes se puedan integrar a dinámicas delinuenciales, es la violencia familiar con toda la desestructuración familiar que puede generar. En ocasiones al interior de la familia, se pueden dar relaciones de abuso en la interacción, aprovechando el contexto de desequilibrio de poder, allí suceden conductas que ocasionan

daños físicos y/o psicológicos a una o a varias personas. Por lo regular, los abusos empiezan en forma mínima y esporádica y van aumentando de intensidad y se van volviendo crónicos.

Otro de los factores de riesgo familiares tiene que ver con la comunicación. En diferentes investigaciones se ha destacado que la calidad de la comunicación entre padres e hijos es uno de los factores familiares más claramente vinculados a este tipo de comportamientos delictivos en los jóvenes (Jiménez, Murgui, Estévez, Musitu, 2007). Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu (2007) realizaron un estudio en España, donde se observó la relación entre la calidad de la comunicación entre padres e hijos y el comportamiento delictivo de los hijos y se investigó además el papel mediador de la autoestima en esta relación comunicativa.

En el caso de la investigación, el mediador de la autoestima explica cómo ocurre la influencia de la calidad de la comunicación en el comportamiento delictivo del hijo adolescente. Se concluye que una buena comunicación de ambos padres, esto es abierta, positiva, satisfactoria y afectiva, favorece una autoevaluación positiva del hijo en todas las áreas de la autoestima, lo cual actúa como una protección en casos de tendencias a involucrarse con comportamientos delictivos y puede convertirse en riesgo en el caso contrario, esto es déficit en la calidad de la comunicación familiar con el adolescente, a la misma conclusión llegaron otros estudios (DuBois, Bull, Sherman, & Roberts, 1998; Harter, 1990; Fering & Taska, 1996). Otra investigación indica que los adolescentes que se vinculan con actos delictivos, evidencian que en sus familias hay un ambiente negativo rodeado de problemas de comunicación con los padres (Loeber, Drinkwater, Yin, Anderson, Schmidt & Crawford, 2000).

De otro lado, aunque la familia es el primer lugar donde los hijos adquieren los valores que le permitirán estar y entender su mundo, así como el que comparte con otros, este objetivo esencial en el acompañamiento familiar no siempre se logra. Se podría afirmar que pueden haber vacíos en la fundamentación formativa de los padres, que pueden dar al traste con esta tarea encomendada socialmente a la familia y puede ser uno de los factores de riesgo para que, familias sin estrategias de supervisión y con débiles vínculos afectivos

pueden ser causa de que el joven desarrolle conductas antisociales (Sobral, Romero, Luengo, y Marzoa, 2000).

Algunos autores se detienen en considerar como un aspecto importante para la formación del joven, el estilo educativo (permisivo- sobreprotector, autoritario y negligente- ausente) de los padres, entendido este como:

El conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objetivo es la socialización y educación de los hijos, donde interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características personales, tanto parentales como filiales, que contextualizan dentro de un sistema familiar inmerso, a su vez, en un marco transcultural e histórico determinados (Aroca, Cánovas y Alba, 2012, p.234).

Otro factor de riesgo que está en discusión, es la pertenencia de las familias y los jóvenes a estratos socioeconómicos bajos. Es sabido que la delincuencia juvenil se encuentra en todos los estratos sociales, incluso que los mafiosos que los apadrinan pueden estar ubicados en estratos altos, pero también se sabe que en el caso Colombiano, por ejemplo, las bandas están conformadas por jóvenes de estratos bajos y que están ubicadas en comunidades y barrios pobres; aunque esto no quiere decir que el pertenecer a estos estratos sea una condición para la delincuencia. Lo cierto es que existen estudios que han manejado la hipótesis de estrato socioeconómico de las familias como un factor de riesgo en el desarrollo de conductas antisociales y delictivas en los jóvenes (Farrington y Welsh, 2007, Greenwood, 2006, Walsh y Ellis, 2007).

### **Factores de riesgo desde lo escolar**

En cuanto a los factores de riesgo escolar se encuentran: bajo apoyo de los profesores, violencia escolar, bajo rendimiento, fracaso escolar y deserción escolar. Con respecto a este último por ejemplo, se considera que la permanencia escolar es de los factores que más incide en el mejoramiento de las posibilidades de inserción social y desarrollo humano pleno.

En lo tocante a la deserción escolar tiene a su vez otros aspectos que la influyen, como son en ocasiones la pobreza, bajo apoyo individual y

social al aprendizaje, dificultades cognitivas, falta de motivación, necesidad de aprobación de parte de los iguales con problemas, estilos parentales inadecuados, características de la malla curricular y, finalmente, una estructura de clase poco atractiva para el joven (Hein, 2000).

Otro factor de riesgo escolar reiterado por los autores es la violencia escolar, que en lenguaje de los profesores presenta algunos indicadores que pueden derivar: alumnos hiperactivos, que no prestan atención, se niegan reiteradamente a cumplir responsabilidades, insultan sus compañeros o los agreden, si a esto se le añaden pautas de crianza como repetir las normas insistentemente, castigar y luego no sostener el castigo, son factores de riesgo para la violencia escolar y una posible vinculación posterior con la delincuencia (Gumpel & Meadan, 2000; Verlinde, Hersen & Tomas, 2000).

La agresión y la violencia escolar es una preocupación actual de todos los actores involucrados en la escuela, provoca en los estudiantes dificultades en el aprendizaje, afectaciones físicas y emocionales, abandono escolar, estrés y desmotivación. Pero también puede tener efectos a largo plazo en las vidas de quienes ejercen la violencia y entre los que la reciben, pudiéndose convertir en maltratadores de los seres que los rodean o vincularse a grupos que ejercen la violencia y que realizan prácticas delictivas (Henao, 2005; Smith & Thomas, 2000; Cid, Díaz, Pérez, Torruella, & Valderrama, 2008).

Como dato de interés, el gobierno de Chile, por considerar que es un problema que necesita intervención, realizó un estudio en los establecimientos de educación; como resultado se informa que el 45% de los estudiantes indicó que habían sido agredidos y el 38% se reconocieron como agresores. En su mayoría, los estudiantes de 10 a 13 años recibieron agresiones como insultos, gritos y burlas (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

**La agresión y la violencia escolar es una preocupación actual de todos los actores involucrados en la escuela.**

Para el desarrollo de estas conductas, existen unos factores que son más personales como niños y jóvenes que son más irritables, con poco autocontrol, con dificultades de atención, impulsivos, se ha encontrado que ellos tienen más probabilidades de mostrar comportamientos antisociales que los que no tienen dichas características (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002). Complementariamente, De la Barra, Toledo y Rodríguez (2003) hallaron que los estudiantes clasificados por los docentes como agresivos en un primer año, se mantuvieron en ese tipo de comportamientos seis años posteriores.

En lo atinente al influjo de la familia para que los hijos adopten comportamientos agresivos o violentos en la escuela, están los conflictos entre sus padres (Jadue, 2002). Ruiz y Gallardo (2002) encontraron que hijos con familias negligentes, manifiestan escasa adaptación, menor rendimiento escolar y mayor desatención en el aula de clase. También, que un niño o joven con antecedentes de abandono familiar, tendrán dificultades en manejar los traumas y esto repercutirá en comportamiento escolar y en la etapa adulta (Marty & Carvajal, 2005).

Así mismo, se encontraron como características en niños de 9 a 11 años que tenían comportamientos violentos, que sus familias tenían manifestaciones de agresividad, deficiente integración social y familiar, deficiencias en la atención de sus hijos y presencia de alcoholismo en alguno de sus miembros (Noroño, Cruz, Cadalso & Fernández, 2002).

Como otro reporte de interés, se observa en niños y jóvenes que viven en hogares violentos, que presentan pocas habilidades sociales y conductas agresivas incluyendo el espacio escolar y podrán ser adultos agresores. Al aprender estos comportamientos y repetirlos, pueden hacer daño a sus seres queridos y a otros seres más vulnerables (Fondo de las Naciones Unidas, 2006).

De otro lado, se debe tener en cuenta que no por ser consumidor de sustancias psicoactivas necesariamente se relaciona con comportamientos delincuenciales, pero este hecho sí es tomado en la literatura como un factor de riesgo. En este sentido, al detenerse sobre el consumo de sustancias psicoactivas y particularmente el consumo de alcohol, se observa que la influencia del ambiente

social es un factor de riesgo no solo para entrar en una situación de dependencia, sino que en ocasiones se encuentra relacionado con conductas delictivas en algunos jóvenes. Allí influyen en específico la presión de pares y la inducción del medio familiar en especial del padre, cuando le brinda un trago al joven como una forma ritual de introducirlo en el mundo de "lo masculino"; estudios epidemiológicos sobre alcohol y tabaco, evidencian que al pasar de la niñez a la juventud, existe un inicio en los consumos (Martínez Rodríguez y Villar Luis, 2004).

Para resaltar la importancia de la magnitud de la situación, téngase en cuenta que en Estados Unidos, aproximadamente tres millones de niños y jóvenes fuman tabaco y el alcohol es consumido una vez al mes por más de la mitad de los estudiantes y de ellos una tercera parte presenta mensualmente embriaguez (Piko, 2000).

En un estudio realizado en Ecuador (Ramírez & Andrade, 2005), se encontró que la edad de 8 a 18 años es la etapa del ciclo vital más vulnerable para el inicio del consumo de drogas y que las principales influencias del medio familiar para el consumo de alcohol y otra problemáticas relacionadas, está la baja escolaridad de los padres, ser el padre consumidor y el tipo de trabajo que realizan. Dicho estudio encontró que "el 52% de las familias encuestadas aceptan el consumo de alcohol y tabaco, de donde se puede inferir que en estas familias estos consumos son un factor de riesgo, pues el niño y el joven puede asimilar que cuando crezca hará lo mismo" (Ramírez & Andrade, 2005, p.816). En este caso los padres actuarían como modelo para los hijos (Baus, Kupek & Pires, 2002).

Los consumos abusivos o que han generado dependencias en miembros de las familias, se comportan circularmente con otros problemas sociales y la literatura señala como un factor de riesgo el consumo de drogas lícitas e ilícitas, pues se pueden generar disfunciones en áreas afectivas y en los límites, estableciendo en algunos casos conexidad con delincuencia en los jóvenes (Ayala & Galera, 2004). También, los padres distantes serían favorecedores de la elección por parte de los hijos de amigos con problemas, que a su vez están asociados al uso de drogas tanto lícitas como ilícitas (Martínez & Ferriani, 2004).

## Conclusión

Se debe tener en cuenta que la globalización, no solo de mercancías, sino de culturas, información, tecnologías y conocimientos, coloca a los conglomerados humanos que tienen grandes carencias y condiciones de exclusión en situación de desventaja e incertidumbre con respecto a su futuro. Si los jóvenes se encuentran con precariedades no solo económicas, sino en su formación valorativa y con necesidades de sobrevivir, otras opciones – la delincuencia por ejemplo – pueden asumirse como un camino posible.

De cierto modo, los jóvenes de hoy (con excepción de núcleos de jóvenes tradicionales) constituyen un grupo heterogéneo expuesto a múltiples condicionamientos de orden psicosocial y socio cultural, presenta alguna resistencia (parte por su condición de ser jóvenes) a normas, valores y creencias tradicionales de los diferentes agentes socializadores.

Señalar responsabilidad solo en los grupos de delincuencia, asumir posiciones represivas y de fuerza o endilgarle todo a la pobreza, parecen argumentaciones parciales, sino se reconocen fallas estructurales en la formación de los niños y jóvenes desde el Estado, la familia y la escuela.

Con la intención de prender alertas ante situaciones de riesgo para que los jóvenes tomen distancia de las dinámicas delincuenciales existentes, los investigadores revisados han identificado una serie de factores, en especial en los espacios de socialización primario y secundario. La literatura especializada en el tema de factores de riesgo es insistente en la violencia al interior de la familia, las pautas educativas inadecuadas, los vacíos comunicacionales, las carencias afectivas, los consumos de sustancias psicoactivas y las falencias señaladas en lo escolar como la deserción y la violencia escolar.

## Bibliografía

- Alba, J. (2006). *Fundamentos de psicología jurídica e investigación criminal*. Salamanca: Ediciones universitarias.
- Arango, A. M. (2005). Temporalidad social y jóvenes: futuro y no futuro. *Nómadas*, 23(10), 48-57.
- Armenta, M.; Corral, V.; López, A.; Díaz, S. y Peña, E. (2001). Predictores familiares y conductuales de la problemática escolar en alumnos de secundaria y preparatoria. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21, 237-256.
- Aroca C.; Cánovas, P. y Alba, J.L. (2012). Características de las familias que sufren violencia filoparental. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 231-254.
- Ayala, E. & Galera, S.A. (2004). Percepção sobre o uso de álcool e tabaco entre os familiares de crianças doentes: Consulta externa do hospital materno-infantil de Guasmor sur. Guayaquil - Ecuador. *Rev Latino-Am Enfermagem*, 12(1), 340-344.
- Ayala, H.; Pedroza, F.; Morales, S.; Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Ballesteros, B.P. y Cortés, O. (2001). Evaluación de las prácticas culturales y de la exposición a escenas de violencia en niños y niñas de estratos 1 y 2 de Bogotá. *Suma Psicológica*, 8(1), 55-93.
- Ballesteros, B.P.; Cortés, O.F. y Forero, D. (2001). Aplicación del modelo de ecuaciones estructurales en la explicación del comportamiento social infantil y juvenil en el estrato socio-económico bajo de la ciudad de Bogotá. *Suma Psicológica*, 8(1), 1-51.
- Barudy, J. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Baus, J.; Kupek, E. & Pires, M. (2002). Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. *Rev Saúde Pública*, 36, 40-46.
- Castaño, G.A. (2005). *La calidad de vida para la prevención integral*. Serie Formándonos en prevención integral. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Cárdenas, I. (2006). *Modelo de abordaje de la*

- violencia familiar en la ciudad Barcelona*. Medellín: Comisarias de familia.
- Cid, P.; Díaz, A.; Pérez, M.V.; Torruella, P. y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia e la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30.
- Chile. Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Estudio nacional de violencia en establecimientos educacionales en Chile*. Recuperado de [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/Presentacion%20Estudio%20Nacional%20de%20Violencia%20Escolar\\_2006.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Presentacion%20Estudio%20Nacional%20de%20Violencia%20Escolar_2006.pdf)
- Cruz, M. (2005). *Los factores asociados a las pandillas juveniles en Centroamérica*. El Salvador: Estudios Centroamericanos (ECA).
- Cuevas de Del Real, M.C. (2003). Los factores de riesgo y la prevención de la conducta antisocial. En: Silva, A. (Ed.). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico* (pp. 25-64). Ciudad de México D.F.: Pax.
- De La Barra, F.; Toledo, V, y Rodríguez, J. (2003). Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente. III: Predictores tempranos de problemas conductuales y cognitivos. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 41(1), 65-76.
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Escobar, M. et al. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes 1985- 2003*. Bogotá: Programa presidencial Colombia joven, GTZ/UNICEF. Recuperado de <http://www.Colombiajoven.gov.co>
- Escobar, R. y Mendoza, N. (2005). Jóvenes contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades. *Nómadas*, 23, 10-19.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en Psicopatología del Desarrollo*. Barcelona: Masson S. A.
- Farrington, D.P. (1989). Self-reported and official offending from adolescence to adulthood. En: Klein MW (Ed.). *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (pp.158-183) Dordrecht: Kluwer.
- Farrington, D.P. (1992). *Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Farrington, P. & Welsh, B. (2007). *Saving Children from life crime. Early risk factor and effective interventions*. Oxford: Oxford University Press.
- Fering, C. & Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En Bracken, B. (Ed.). *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Fondo de las Naciones Unidas. [UNICEF]. (2006). *Los más pequeños, entre las mayores víctimas de la violencia doméstica*. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/media/media\\_35151.html](http://www.unicef.org/spanish/media/media_35151.html)
- Frías, M.; López, S. y Díaz, G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, (8), 15-24.
- Garrido, V. (2002). *Contra la Violencia*. Valencia: Algar.
- Graña, J.L.; Andreu, J.M. y Peña, M.E. (2001). Tipología del comportamiento agresivo en jóvenes y adolescentes. *Psicología Conductual*, 9(2), 631-371.
- Greenwood, P.W. (2006). *Changing Lives. Delinquency Prevention as Crime – Control Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gumpel, T.P. & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 391-404.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En Feldman, S. & Elliot, G.R. (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent*. (pp.352-387). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Hein, A. (2000). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Hein, A.; Blanco, J. y Mertz, C. (2004). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177.
- Herrenkoht, T.I. et al. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of adolescent Health*, 26, 176-186.
- Herrero, O.; Ordóñez, F. y Aranzazu, S. (2002).

- Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14(2), 340-343.
- Hernández A. (2001). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistemática breve*. Bogotá: El Búho.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193-204.
- Jiménez T.I.; Murgui S.; Estévez E. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: El doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 39(3), 473-485.
- Justicia, F.; Benítez, J.L.; Pichardo, M.C.; Fernández, E.; García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Psicoeducativa*, 4(2), 131-150.
- Loeber, R.; Drinkwater, M.; Yin, Y.; Anderson, S.J.; Schmidt, L.C & Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 353-369.
- Martínez, L. & Ferriani, M.G. (2004). Relação entre as características da adolescente grávida e a resistência contra o consumo de drogas. *Rev Latino-Am Enfermagem*, 12(1), 333-339.
- Martínez Rodríguez, G. y Villar Luis, M.A. (2004). Estudio descriptivo del uso de drogas en adolescentes en educación media superior de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. *Latino-am Enfermagem*, 12(número especial), 391-397.
- Marty, C. & Carvajal, C. (2005). Maltrato infantil como factor de riesgo de trastorno por estrés postraumático en la adultez. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 180-187.
- McCord, J. (2001). Forging criminals in the family. In Kluber, W. (Org.). *Handbook of youth and justice*. Nueva York: Academic/Plenum.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son, hombres serán*. Barcelona: Ed. Horas y horas.
- Moser, C. & McIlwaine, C. (2004). *Encounters with violence in Latin America. Urban poor perceptions from Colombia and Guatemala*. Nueva York: Routledge.
- Muñoz, J.J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Psiquiatría Facultad de Medicina*, 31(1), 21-37.
- Noroño, N.; Cruz, R.; Cadalso, R. y Fernández, O. (2002). Influencia del medio familiar en niños con conductas agresivas. *Revista Cubana de Pediatría*, 74(2), 138-144.
- Piko, B. (2000). Perceived social support from parents and peers: which is the stronger predictor of adolescent substance use? *Subst Use Misuse*, 35, 617-630.
- Quicios, M.P. y Lebrero, M.P. (2011). La desprotección invisible, nueva raíz del riesgo social infantil y juvenil. *Pedagogía Social*, 18, 117-129.
- Quintero, A. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Ramírez, M. y Andrade, D. (2005). La familia y los factores de riesgo relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en los niños y adolescentes. *Latino am Enfermagem*, 13(número especial), 813-818.
- Ruiz, I. y Gallardo, J.A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18(2), 261-272.
- Sanabria, A.M. y Uribe, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas*, 6(2), 257-274.
- Smith, H. & Thomas, S. (2000). Violent and nonviolent girls: contrasting perceptions of anger experiences, school, and relationships. *Mental Health Nursing*, 21, 547-75.
- Sobral, J.; Romero, E.; Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Thomberry, T.P. (2001). Risk factor for gang membership. En Miller, J. et al. (Eds). *The modern gang reader*. (pp.32-34). Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Verlinda, S.; Hersen, M. & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3-56.
- Viveros, E. (2006). *Dinámicas internas de las familias con jefatura femenina y menores de edad en conflicto con la ley penal: características interaccionales*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Walsh, A. & Ellis, L. (2007). *Criminology. An interdisciplinary approach*. Londres: Sage Publications.

\_\_\_\_\_



---

# FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre completo

---

Número de identificación

---

Dirección

Ciudad

Departamento

País

---

Teléfono

Correo electrónico

---

Suscripción por un (1) año: Dos (2) ejemplares

**\$50.000 m/c**

- Consignar en el Banco BBVA en la cuenta de ahorros **No. 639106038** por concepto de suscripción a la Revista de Investigaciones UCM.
- Enviar copia del recibo de consignación y del formulario de suscripción al fax: (6) 878 2937.



Informes: PBX +57 (6) 893 3050 ext. 3006 - 3014  
editorcientifico@ucm.edu.co





---

# Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

## **Instrucciones para los autores**

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES —Indexada en categoría C en el Publindex de Colciencias—, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de nuestros administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los actores institucionales, a docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con ello, publicadas en nuestra revista.

Edición Número 23

**Recepción de artículos para la evaluación de lectores pares**  
hasta el día 31 de enero de 2014.

## Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

**ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA:** documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

**Deben presentar:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

*Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

**ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES:** resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

**Deben contener:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

*Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

**ARTÍCULOS DE REVISIÓN:** estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

**Deben tener:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

*Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

**ARTÍCULOS CORTOS:** escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

**Deben poseer:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

**REPORTES DE CASO:** manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

**Deben contener:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

**REVISIONES DE TEMA:** documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

**Deben presentar:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

**PONENCIAS:** trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

**Deben tener:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

*No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.*

**RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS:** presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

**Deben poseer:** título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

**TRADUCCIONES:** traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

**Deben poseer:** exactitud con el texto original.

*Para ser publicadas deben contar con el aval escrito de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.*

## **Normas de publicación**

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en el Centro Institucional de Investigación, Proyección y Desarrollo de la Universidad Católica de Manizales, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autores deben entregar dos (2) copias impresas en papel tamaño carta por una sola cara y una (1) copia en archivo digital CD, en formato Word, a espacio sencillo, en letra tipo arial de 12 puntos.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM.

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada Artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n) correo electrónico (como nota a pie de página).

Las citas textuales deben presentarse entrecomilladas y en letra cursiva; las que ocupen más de cinco (5) renglones, deben mostrarse en cursiva, a un espacio y con sangría.

Las tablas, figuras, fotos, gráficos y esquemas deben llevar número y título, la definición de convenciones (si las tienen), título o referencia de la fuente.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir las Normas APA —American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación, serán enviados, por lo menos, a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al (los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

*Comité Editorial  
Revista de Investigaciones UCM  
revistadeinvestigaciones@ucm.edu.co  
ISSN: 0121-067X  
Categoría "C" Publindex de Colciencias.*

**© Copyrigh 2013  
Universidad Católica de Manizales**

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales.



# UCM

## Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60- 63 Manizales, Caldas - Colombia

PBX: +57 (6) 893 30 50 FAX: +57 (6) 878 29 35

[www.ucm.edu.co](http://www.ucm.edu.co)



ISSN 0121-067X