

REVISTA

DE INVESTIGACIONES

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

Volumen 16 - Edición 28 - Septiembre de 2016

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea)



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN



REVISTA No. 28

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea) · Volumen 16 · Edición 28 · Sep. de 2016 · Manizales, Caldas - Colombia

Dirección general: Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz - *Vicerrectora Académica* · **Dirección ejecutiva:** Ph.D. Gloria María Restrepo Franco - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Magistra Lucero Ruiz Jiménez - *Decana Facultad de Educación* · **Editor académico:** Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Centro Editorial UCM* · **Co-editor:** Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación y fotografía:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Publicista* · **Relaciones públicas:** Naydú Cañón Gómez - *Técnica Profesional en Asistencia Administrativa* · **Traducción:** Licenciada Adriana María Ramírez García y Diana Carolina Hernández Salgado - *Centro de Idiomas UCM* · **Comercialización:** Bibliotecóloga Grisel Ramos Pineda - *Biblioteca UCM*

Consejo de Rectoría: edición 28

Magistra Hermana María Elizabeth Caicedo Caicedo - Rectora · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** - Vicerrectora Académica · **Magistra Hermana Ana Beatriz Patiño García** - Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria · **Magistra Hermana Blanca del Tránsito Segura Rodríguez** - Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magistra Lucelly Arcila Gómez** - Directora de Docencia y Formación · **Magistra Gloria Inés Estrada Salazar** - Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud (e) · **Magistra Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación · **Especialista Rubén Darío Cardona Herrera** - Director Financiero · **Especialista Hermana Nubia Yaneth Palacio Manrique** - Docente y apoyo a la Pastoral Universitaria UCM · **Magistra Abogada Catalina Triana Navas** - Secretaria General

Pares evaluadores: edición 28

Magistra Lucero Alexandra Ruiz - Universidad de Antioquia · **Ph.D Javier Taborda** - Universidad de Caldas · **Ph.D Germán Vélez** - Universidad de Antioquia · **Magíster William Arcila** - Universidad de Caldas · **Magistra Sulay Rocío Echeverry** - Secretaría de Educación de Caldas · **Ph.D Norelly Soto Builes** - Universidad de Medellín · **Ph.D Padre Néstor Iván Mejía Hincapié** - Universidad Católica de Manizales · **Magíster Jhon Fredy Orrego** - Cinde Universidad de Manizales · **Magíster Óscar Martínez** - Universidad Católica de Manizales · **Magistra Natalia Guacaneme** - Corporación Universitaria Minuto de Dios · **Ph.D Yasaldez Loaiza** - Universidad de Caldas · **Magistra Gladys Giraldo** - Cinde Universidad de Manizales · **Magíster Mauricio Orozco** - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D Napoleón Murcia** - Universidad de Caldas · **Magíster Carmen Rosa López** - Universidad de Caldas · **Ph.D Olga Patricia Bonilla Marquinez** - Universidad Católica de Pereira · **Ph.D Mayerli Ruiz** - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D Alma Rosa Sánchez** - UNAM · **Ph.D Aitor Martxueta Pérez** - Universidad País del Vasco · **Ph.D Padre Luis Guillermo Restrepo Jaramillo** - Universidad Católica de Manizales

Comité editorial UCM

Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Napoleón Murcia Peña** - Universidad de Caldas · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri** - Universidad del Cauca · **Ph.D Ómar Iván Trejos Buriticá** - Universidad Tecnológica de Pereira · **Ph.D. Mario Alberto Álvarez López** - Universidad de San Buenaventura de Cali · **Ph.D Olga Patricia Bonilla Marquinez** - Universidad Católica de Pereira

Comité científico internacional

Ph.D. Emilio Roger Ciurana - Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** - Universidad de Granada, España · **Ph.D. Carlos Calvo** - Universidad de la Serena, Chile · **Ph.D. Carlos Skliar** - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina

CONTENIDO

01

02

03

04

05

06

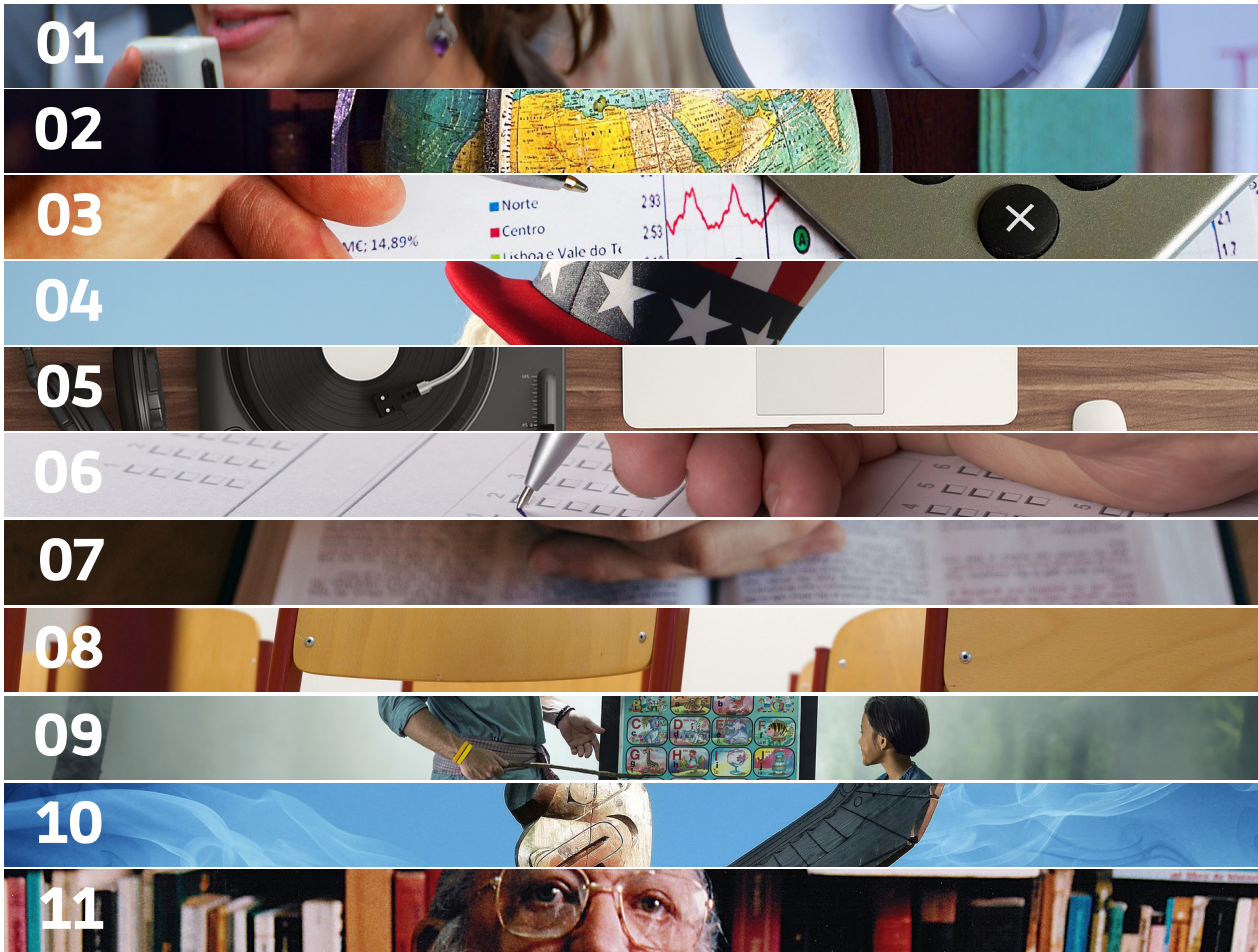
07

08

09

10

11



**01 TRAYECTORIA DE
CONSTRUCCIÓN DE UN
MOVIMIENTO JUVENIL. CASO
COLECTIVO AMBIENTALISTA**

Jhon Fredy Orrego Noreña

Páginas No. 16-26

**02 UNA MIRADA A LAS
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES
EN GUADALAJARA DE BUGA**

Luis Bernardo Betancur Cruz

Páginas No. 28-41

**03 UNA RELECTURA DE
ESTADÍSTICAS SOBRE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN
COLOMBIA**

Sandra Milena Téllez Rico

René Guevara Ramírez

Páginas No. 42-53

**04 EL APRENDIZAJE DE LA
LENGUA INGLESA COMO
MEDIO PARA EL DESARROLLO
DE COMPETENCIAS
INTERCULTURALES**

Lady Marcela Muñetón Montes

Carlos Eduardo Marín Orozco

Mauricio Orozco Vallejo

Páginas No. 54-65

**05 LOOK AT THE REAL WORLD
THROUGH THE IMAGES AND
TALK ABOUT IT**

Yime Andrey Sanabria Robles

Páginas No. 66-83

**06 INCIDENCIA DE LA
FORMACIÓN DOCENTE EN
EVALUACIÓN PEDAGÓGICA:
EGRESADOS UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE MANIZALES**

Liliana María Alzate Gómez

Julio César Castro Sierra

Páginas No. 84-100

07

LA RELACIÓN PROYECTO DE VIDA, FELICIDAD Y ROL DEL DOCENTE EN ESTUDIANTES DE LA MEDIA VOCACIONAL

José Enver Ayala Zuluaga
Claudia Viviana Carvajal Castro

Páginas No. 102-115

08

VIOLENCIA DEL DOCENTE EN EL AULA DE CLASE

Luz Ángela Gallego Daza
Javier Acosta Orozco
Yamiled Villalobos García
Ángela María López Tabares
Gloria Amparo Giraldo Zuluaga

Páginas No. 116-125

09

EL BRILLO DE LAS VERDADES Y LA VIDA BIOGRÁFICA DE LA ESCUELA

Luis Guillermo Jaramillo E.

Páginas No. 128-137

10

RECONOCIMIENTO DE DERECHOS INDÍGENAS: CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA GEOPOLÍTICA DE LA DIVERSIDAD PARA Y DESDE AMÉRICA LATINA

Carlos Alberto Dávila Cruz

Páginas No. 138-150

11

LA RECEPCIÓN DE ALGUNOS ELEMENTOS DE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN EN PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE. PISTAS PARA SU ESTUDIO

Juan Pablo Espinosa Arce

Páginas No. 152-162

EDITORIAL

BIENVENIDOS

| Magistra Sulay Rocío Echeverri Mejía

LA DIVERSIDAD HUMANA EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Los ciudadanos se configuran a partir de los derechos, por esto hay que hacerlos visibles para reivindicarlos. Surge como problema epocal: "Formas urbanas de desplazamiento social" y los interrogantes ¿Cómo prevenir la falta de reconocimiento de la dignidad humana? y ¿Qué posibilidades emergen desde la configuración de los derechos y el desarrollo humano, para formar desde la diversidad?

En este sentido, el reto de educar en la diversidad fija su atención en promover la participación en

una *cosmovisión* de aquellos a los que se les prohíbe ser, por condiciones culturales, geográficas, etarias, físicas, de desplazamiento, bajo nivel de ingresos, estatus social.

Las condiciones de Diversidad en complejidad se entienden como un *complexus*, una sola especie humana con distintas poblaciones. Por ello, se busca en la educación la transformación del pensamiento y de la sensibilidad, como toma de conciencia y/o conmoción, para la construcción de lo social desde la democracia entendida como "*que el otro tenga lo que yo quiero para mí*".

Las competencias ciudadanas necesitan proyectarse en la educación, profundizando los

tres ejes que define el Ministerio de Educación Nacional: *convivencia y paz; participación, responsabilidad democrática y pluralidad; identidad y valoración de las diferencias.*

El reconocimiento de la diversidad cultural garantiza pedagogías pertinentes para la diversidad de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional (Plan Decenal de Educación 2006-2016). En este sentido, todas las instituciones educativas deben reorientar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) hacia la construcción de culturas de paz y democracia, y desarrollar prácticas pedagógicas para el reconocimiento de las diferencias, orientación sexual, equidad de género, diversidad ideológica.

La escuela como territorio de sentido, es habitada por los estudiantes que la apropian e interactúan en ella, acogiendo los principios universales para la orientación de la vida y para la construcción problemática de realidad.

A la escuela se va a aprender, a pensar y a socializarse, por ello, el conocimiento, la convivencia y la ciudadanía se construyen en espacios cotidianos. El aprender y el convivir se deben constituir en un placer, que genere en el estudiante un pensamiento creativo y fraterno.

Desde las perspectivas de la complejidad, el pluralismo y la inclusión, se pretende adoptar, consolidar y poner en marcha una política de Estado que articule el sistema educativo incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo y el desarrollo humano, y entre los distintos contextos y entornos de aprendizaje.

Los autores convocados en esta edición de la revista, buscan comunicar sus reflexiones y comprensiones sobre la configuración de las humanidades y las ciencias sociales desde la Educación como campo de conocimiento en que los seres humanos pluridiversos nos encontramos con posibilidad de un "buen vivir".

Pensamientos desde las orillas

James Alexander Melenge Escudero¹

¹Psicólogo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD. Ingeniero de Sistemas y Telecomunicaciones, Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano y estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud -Universidad de Manizales - CINDE. Coordinador Nacional de la Red de Educación y Desarrollo Humano; integrante del Grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud (Categoría A Colciencias). jmelenge@cinde.org.co

Una escuela para la transformación social

Si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposite en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1970, p.90).

En un cambio de época como en el que vivimos actualmente, la escuela se configura como un escenario importante de transformación social, el cual debe ser aprovechado plenamente para la potenciación de los sujetos a partir de la consolidación de proyectos emancipadores que permitan el fortalecimiento de aptitudes críticas y que faciliten el despliegue de sus propias capacidades.

La escuela no puede entonces, seguir al margen de la vida y de la sociedad. Los niños y jóvenes de

hoy se educan desde otros escenarios diferentes al de la escuela: la televisión, el cine, el vídeo, los juegos electrónicos y las redes sociales se tornan en escenarios que educan mediante formas diferentes a las tradicionales, haciendo parte de ese cambio epocal del que aún no nos damos cuenta.

Al parecer, la escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas que se sitúan por fuera de las representaciones sociales a las cuales obedece: es del mundo, pero se encuentra aislada de él; y es precisamente en estos últimos tiempos que el encierro de la escuela ha promovido, en palabras de Mejía (2011), "*unas lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado*" (p 63).

La escuela continúa en su metódica y en su concepción pedagógica, atada a la instrucción, sin entender que esos nuevos procesos la han fraccionado y quebrado su fuerza. En cambio, se pone de espaldas a estas realidades mostrándose indiferente a la urgencia de reflexionar y replantear

su papel, función y sentido. Como nos lo muestra Galeano (2011):

En plena era de la globalización, los niños ya no pertenecen a ningún lugar, pero los que menos lugar tienen son los que más cosas tienen: ellos crecen sin raíces, despojados de identidad cultural, y sin más sentido social que la certeza de que la realidad es un peligro.

Por ejemplo, el mundo de las galladas, el mundo de los barrios populares, entre otros muchos, se configuran desde una serie de imágenes y de imaginarios colectivos que actúan sobrepasando los límites de la socialización que se opera en la escuela.

Hoy, es necesario retomar la crítica a la escuela como reproducción social y agente desarrolladora de la vinculación de esta a procesos netamente productivos, e ir más allá de ella y hacer una nueva lectura que desencarcele la pedagogía¹ de la escuela y plantee el reto de construir unas pedagogías acordes con sus procesos y con los contextos en los cuales opera, donde están los aparatos y los nuevos procesos comunitarios como mediadores. Es urgente también, diferenciar los procesos de instrucción, enseñanza y aprendizaje para determinar cómo cada una de esas concepciones o sus mezclas, encarnan pedagogías cada vez más inclusivas.

Finalmente, al reconocer que la educación se convierte en una opción para transformar las formas opresión y de alienación, se hace evidente ante un momento tan importante y crucial para nuestro país, que la escuela se presenta como un escenario fundamental para la construcción de territorios de paz: un espacio que restituya el sentido de una experiencia entre iguales; un espacio en el cual se inscriban el reconocimiento y los deseos de los sujetos; un espacio público inclusivo; un espacio en el que enseñar y el aprender no se reduzcan a la enunciación de una retórica vacía.

Referencias

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2011). *Patatas Arriba. La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI Editores.
- Mejía Jiménez, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

¹La pedagogía entendida como la reflexión sobre el hecho educativo y sobre el universo de relaciones que se construyen para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.



ARTÍCULOS DE

INVESTIGACIÓN

TRAYECTORIA DE CONSTRUCCIÓN DE UN MOVIMIENTO JUVENIL. CASO COLECTIVO AMBIENTALISTA

Objetivo: dar a conocer la primera fase del proyecto de investigación "Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no-violencia", que buscó reconocer desde una mirada descriptiva, las trayectorias de emergencia, vinculación y movilización política de los jóvenes vinculadas a ellas. **Metodología:** la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo y complementario entre aportes de diferentes metodologías y con el uso de los instrumentos de recolección de información como entrevistas en profundidad y talleres grupales. La población estuvo constituida por cinco colectivos juveniles de Medellín y el Eje Cafetero. **Hallazgos:** las condiciones de emergencia se dan en medio del escenario universitario; los jóvenes se vinculan por amistad y afinidad; y su escenario de acción política se da desde lo académico y el trabajo comunitario.

Palabras clave: jóvenes, colectivos, acción política, ambientalismo.

Origen del artículo

Este proyecto hace parte del programa de investigación "Sentidos y Prácticas Políticas de Niños, Niñas y Jóvenes en Contextos de Vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: Un Camino Posible de Consolidación de la Democracia, la Paz y la Reconciliación mediante Procesos de Formación Ciudadana", presentado a Colciencias en el marco de la convocatoria pública No. 542 de 2011 por el Consorcio "Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz", entre Colciencias, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional. <http://ceanj.cinde.org.co/programa/inicio.html>

Cómo citar este artículo

Orrego Noreña, J.F. (2016). Trayectoria de construcción de un movimiento juvenil. Caso Colectivo Ambientalista. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 16-26.

DEVELOPMENT OF THE CONSTRUCTION OF A YOUTH MOVEMENT. AN ENVIRONMENTAL COLLECTIVE CASE

Objective: publish the first stage of the research project "Political Youth Movement in Colombia from peace and non-violence". This project sought to recognize the course of emergency, link and political movement of young people involved from a descriptive view. **Methodology:** the research used a qualitative approach and a complementary with contributions of different methodologies and the use of information gathering tools, such as in-depth interviews and group work. The study population was five youth groups from Medellín and the Coffee Region. **Findings:** the emergency conditions appear in the university environment. Young people become linked by friendship and affinity and their political action environment comes from the academia and community work.

Key words: youth, groups, political action, environmentalism





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 · Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

Trayectoria de construcción de un movimiento juvenil caso colectivo ambientalista

Introducción

Como una provocación a la necesidad de continuar dando cuenta del lugar que vienen instituyendo los y las jóvenes de Colombia, en relación con su accionar político y capacidad de crear posibilidades para intervenir y transformar su realidad, pasando además por develar las lógicas de articulación que subyacen a sus condiciones y determinaciones como sujetos singulares y colectivos en movimiento, esta investigación buscó comprender qué se moviliza en las y los jóvenes de Colombia participantes de procesos de acción política fundados en la paz y la no-violencia, que hace posible que movilicen las realidades que requieren transformar. Así, la principal atención de la comunidad académica que la integra es la relación entre objetos como: los procesos de formación y socialización, y la juventud y la configuración de subjetividades alrededor del

Jhon Fredy Orrego Noreña¹

¹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Doctorando en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA – Universidad de Caldas. Docente-investigador, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Alianza Universidad de Manizales – Cinde), Manizales, Colombia. jhonfredyon@gmail.com

campo del conocimiento político. Por consiguiente, enmarcada en el área de las ciencias sociales, la investigación puede ser leída en dos sentidos: a manera de ejercicio de visibilización y enunciación de los y las jóvenes como sujetos sociales fundantes en las dinámicas de configuración de acciones políticas erigidas desde la afectación y la disidencia o como un reconocimiento a su participación instituyente en la construcción de otras lógicas de poder y colocación en el mundo (Lander, s.f.; Salas, 2007 y Escobar, 1996).

De igual manera, la investigación destaca varias categorías relacionales de interpretación que considera imprescindibles a la hora de darle coherencia y radicalidad al sentido de lo que movilizan y moviliza a los y las jóvenes participantes de experiencias de acción política fundadas en la no-violencia y la construcción de paz como condición para la transformación de sus realidades: movilización, afectación, acción política, construcción de paz, no-violencia, sujeto político y relación jóvenes- política.

En primera instancia, el acercamiento inicial consistió en dar cuenta de las condiciones de organización de los colectivos, cómo emergía, qué condiciones, intereses y/o motivaciones los impulsaban a constituirse como colectivo, y cómo se vinculaban otros miembros.

Así, este artículo da cuenta de la experiencia particular de un colectivo ambientalista, de las contingencias que los llevaron a encontrarse, dialogar, discutir y movilizarse alrededor de procesos y escenarios que consideran injustos y que desembocan en la degradación de la dignidad de las comunidades rurales; su accionar está dirigido desde el ambientalismo popular y el trabajo directamente con las comunidades, movilizándolos, generando conciencia ambiental hacia prácticas económicas que destruyen los territorios autóctonos y procesos educativos que le permiten a las personas en las comunidades ir en defensa de sus derechos sociales, políticos y territoriales.

Sobre el movimiento ambientalista

El "ambientalismo en Colombia", al igual que ocurre en otros países, lejos de ser una corriente homogénea, sintetiza una heterogénea y compleja red de visiones y prácticas sociales, relacionadas con el manejo de los recursos naturales, el medio ambiente y la calidad de vida (Tobasura, 2007, p.49).

Tobasura (2007) expone un excelente recorrido del proceso de constitución de los movimientos ambientalistas en Colombia, las contingencias políticas, económicas y culturales que obligaron a diversas comunidades a movilizarse hacia la defensa de la naturaleza, la vida, el territorio y la cultura propia (Villareal, Echavarrría & Ayestaran, 1988), generando así diversidad de ramificaciones que dan cuenta de ello.

En esta misma línea de pensamiento, Grohmann (1997) se refiere a dos tipos de movimientos sociales en América Latina: populares urbanos y ambientalistas populares, siendo este último el que interesa a los jóvenes del colectivo, pues su interés se centra en la crítica a un sistema capitalista que afecta el territorio y la estabilidad ambiental con sus ansias de poder y explotación de recursos (Rodríguez, 2004; Sarmiento, 2004).

[...] los movimientos ambientalistas urbanos se orientan menos por una unidad espacial determinada, y mucho más por un fin claramente delimitado, a saber, la protección del medio ambiente. Claro está que algunas veces ese objetivo se define más ampliamente y otras en forma más restringida, de manera que las vías para alcanzarlo resultan también diferentes. Gudynas (pp. 107 ss.), por ejemplo, hace una distinción entre administradores ambientales y representantes de posiciones contrahegemónicas, presentándolos como polos del movimiento ambientalista. Los primeros se apoyan sobre todo en los potenciales de solución de la ciencia y la tecnología. Los problemas sociales se subordinan a los ecológicos, entre los cuales se otorga una importancia particular a la protección de la flora y la fauna. Los contactos con otros grupos sociales son relativamente escasos y, por el contrario, más bien estrechos con algunos empresarios y políticos. Ejemplos típicos de



esa orientación son las grandes organizaciones conservacionistas dedicadas a la protección de determinados espacios naturales, como por ejemplo las selvas tropicales. En contraste, tenemos a las organizaciones ambientalistas que unen la problemática conservacionista con una crítica de la ideología del progreso, y que cuestionan el (actual) modelo desarrollista y el modelo social predominante (Grohmann, 1997, p.149).

En este sentido, el colectivo ambientalista con el cual se trabajó en esta investigación, se inscribiría como "*representante de posiciones contrahegemónicas*", pues su movilización está motivada por las políticas estatales que irrespetan las comunidades, sus saberes, bienestar, dignidad e historia en los territorios; no es solo un interés por la protección o el conservacionismo, sino que más allá de eso, generan posiciones críticas frente a la afectación de prácticas económicas como la megaminería, el monocultivo, la explotación y contaminación de fuentes hídricas, que son fuente esencial del sustento diario de los habitantes de los territorios (Tapia, 2011).

Por otra parte, Palacio (en Tarazona, 2010) expone que en Colombia el movimiento ambientalista ha transitado por cuatro tendencias principales: "1) La conservación; 2) Los movimientos sociales y sus relaciones con la naturaleza; 3) Posiciones y ayuda

económica internacionales; y 4) Concepciones tecnocráticas" (p.13). Siendo en la segunda, en la cual podemos ubicar el interés de nuestro colectivo, pues allí se inscribe el ambientalismo popular como enfoque desde el cual dirigen todas sus actividades y que buscan principalmente, la defensa de la vida, a partir de la defensa de los territorios en sus comunidades de influencia.

Así, el colectivo ambientalista, bajo estas clasificaciones, se inscribe como un "*movimiento social relacionado con la naturaleza y representante de posiciones contrahegemónicas*". Esta mixtura ideológica y de responsabilidad comunitaria nace precisamente desde la propia historia de vida de los jóvenes que, por un lado, han crecido en el campo y han vivido la afectación de asuntos, como el monocultivo y la explotación de los recursos naturales en su comunidades; y, por otro, han encontrado en la universidad un escenario de formación y de resistencia ante dichas afectaciones. Allí, dialogan desde sus saberes, sentires y conocimientos para defender las comunidades y el territorio en el cual se encuentran instaladas.

Materiales y métodos

Esta investigación se entiende como un estudio cualitativo desde el cual se pretende comprender

cómo emergen y se desarrollan las acciones políticas de jóvenes de diferentes colectivos del Eje Cafetero; para el interés de este artículo se abordará el caso del Colectivo Ambientalista.

La investigación se organizó a partir de diversas fases, dando cuenta de diferentes métodos de investigación cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Murcia & Jaramillo, 2008), a saber:

1. Descripción: aproximación a cada uno de los colectivos, sus discursos y prácticas. Esta fase da cuenta de cada colectivo en particular, por tanto, es un momento etnográfico.

2. Sistematización: organización de la información y cruce de categorías entre los hallazgos en los colectivos. Esto se hace a partir del método de sistematización de información, que para este caso son prácticas y discursos de los jóvenes frente a su accionar político.

3. Interpretación: a partir de la sistematización, se hará un ejercicio hermenéutico, en el cual se interpretan las categorías, se dotan de sentido y se aproxima a alguna posible generalización (sin perder las particularidades de cada colectivo) de dichas prácticas y discursos.

4. La construcción de la teoría: a partir de los elementos anteriores, se generará una discusión con los autores, al estilo de la teoría fundamentada, para producir elementos teóricos desde los que dar cuenta de esta realidad de estudio.

Este artículo da cuenta del primer momento etnográfico, específicamente, en lo que se refiere al escenario de emergencia y movilización del colectivo, lo cual será presentado de manera descriptiva y soportado en los mismos testimonios de los jóvenes del Colectivo Ambientalista; este momento se dio a través de grupos focales y talleres colectivos.

Trayectoria de construcción del Colectivo Ambientalista

Condiciones de emergencia del Colectivo

El Colectivo Ambientalista surge de la necesidad de visibilizar otro discurso, enfoque y práctica ambiental diferente a las teorías oficiales que transitan por los escenarios formales como las Universidades y sus facultades, donde la

crisis ambiental que atraviesa la sociedad actual es asumida, preponderadamente, desde el mecanicismo y tecnicismo, con soluciones puramente tecnológicas y una mirada muy estrecha o casi inexistente de sus verdaderas causas. Además, alejado de las comunidades populares, campesinas, negras e indígenas que se ven afectadas por el modelo de desarrollo y desentendida de la coyuntura del momento, los conflictos ambientales a causa de la megaminería¹, a raíz del auge de los megaproyectos minero-energéticos.

[...] el colectivo nace dentro de un contexto social muy particular [...], en medio de los conflictos ambientales, que transversalmente están cimentados por conflictos políticos, por decisiones, por imposiciones de un modelo de desarrollo mundial y nacional que lleva a los territorios a implantar políticas, economías, normas y hasta las fuerzas militares para implantar esos modelos de desarrollo que degradan totalmente el bienestar de las comunidades y degradan totalmente los bienes naturales, la tierra, el suelo, el aire, la biodiversidad y entonces como colectivo envueltos en ese contexto la respuesta tiene que ser política (P1:32²).

A partir de esa necesidad, algunos estudiantes de la Facultad³ construyen la propuesta y convocan a conformar el colectivo (Sousa, 2001), con las bases y principios del Ambientalismo Popular. Algunos de sus fundadores, con una amplia trayectoria en el movimiento ambiental de la región (Eje Cafetero), desde el enfoque del Ambientalismo Popular e igualmente activistas y líderes del movimiento estudiantil de la universidad, especialmente en los años 2008 y 2011, durante los cuales se vivieron periodos álgidos con coyunturas locales, regionales y nacionales por la defensa de la educación pública.

La participación de los fundadores e integrantes del colectivo en el movimiento estudiantil,

¹Proyecto de minería a cielo abierto en Marmato y el proyecto "La Colosa" en Tolima y Quindío.

²Los testimonios estarán acompañados de los siguientes códigos, en los cuales se da cuenta del informante -P1...- y del testimonio -32...- en dicho instrumento.

³Se evitará dar información explícita que pueda dar a conocer la identidad de los jóvenes del colectivo, por solicitud de ellos mismos.

se convierte en una condición de emergencia importante, ya que es en este espacio donde cada uno, desde diferentes formas, modos y situaciones, se va construyendo como sujeto político desde la problemática que atraviesa la universidad pública en Colombia y su relación con todos los otros componentes de la sociedad. Además, es allí donde empieza a existir un reconocimiento y se convierte en espacio de encuentro y compartir de los integrantes, como en el caso del Concejo de Estudiantes de la Facultad y la Coordinadora Estudiantil de la Universidad, en los que la mayoría de los integrantes del colectivo han participado en su momento.

Es en el marco de las luchas estudiantiles y ambientalistas, donde algunos encuentran un escenario de interés y de diálogo en torno al Ambientalismo Popular y crean lo que ellos denominan “[...] la primera cohorte del Colectivo”.

[...] lo que pasa es que una cosa es el Colectivo y otra cosa es la confluencia de nosotros como movimiento ambientalista o sea venimos de diferentes caminos y el de unos se formó ahí, pero nosotros en el ambientalismo popular está todo el tema del plan departamental de agua, todo el tema de las clases, pero el tema de porque se formó el Colectivo, fue por querer visibilizar ese otro ambientalismo pues gracias a la contradicción que había, o [...] a la hegemonía del ambientalismo que había en la facultad (P1:19).

Por tanto, la emergencia del Colectivo se da cuando coincide un grupo de estudiantes interesados en un movimiento social con unos principios filosóficos, como contrapropuesta al ambientalismo institucionalizado de la Facultad (su nicho de encuentro, de diálogo y transformación), que enfrenta las problemáticas de una manera técnica y academicista en contraposición a aquel que las aborda desde la base social, bajo la premisa de que la actual crisis ambiental no podrá ser superada si no se modifican las relaciones históricas de explotación entre los seres humanos y la naturaleza.

[...] veníamos en un accionar político dentro de la Facultad, dentro del movimiento estudiantil y dentro del ambientalismo popular, interesada pues y convencida que solo juntando voluntades es que se pueden transformar ciertas cosas, entonces de

ahí pues mi motivación para conformar el, hacer parte del Colectivo, compartimos desde el principio nuestra posición frente a las problemáticas del territorio, frente también en lo personal a cómo se plantean las soluciones a la crisis ambiental, planteamos desde el movimiento ambientalista popular que la solución a la crisis ambiental no se puede dar dentro de este mismo modelo de desarrollo, dentro de las mismas soluciones que se plantean en el capitalismo, entonces eso hace parte pues como de la identidad dentro de un accionar político que ya traíamos en la facultad (P1:25) [sic]

Así, el Colectivo emerge como respuesta a una necesidad de visibilizar y difundir en la academia el otro enfoque, el de un ambientalismo que aboga por la defensa de la vida y junto con ella, del territorio, la soberanía y autonomía de las comunidades, sus saberes y el respeto por su historia (Criado, 1998).

En este sentido, lo que parte de un interés individual, poco a poco, a modo de bola de nieve, va sumando intereses de muchas más personas que empiezan a pensarse y a debatir sobre este tema en particular, desde el Colectivo.

Condición de vinculación al Colectivo Ambientalista

Diversas han sido las condiciones y motivaciones de vinculación de los integrantes al Colectivo; sin embargo, se pueden evidenciar aspectos comunes. Inicialmente, expresan que se parte de una reflexión como integrantes de un sector de la sociedad que sufre la inequidad, injusticia e insolidaridad y que al hacerse conscientes, mediante la formación política, de su papel en la transformación de dichas realidades, buscan las formas para aportar al cambio, reconociendo la necesidad de la organización para lograr objetivos comunes.

[...] yo creo que muchas cosas de las que a uno lo motivan como a tomar acciones es como a sentirse atropellado por ciertas decisiones que toman otras personas y por como por modelos impuestos y darse cuenta que de pronto si no tomamos acción nosotros en el presente pues vamos a dejar un desastre pues para el futuro y no existen como otras personas que tengan que hacer las cosas, o sea somos nosotros y si no somos nosotros pues

lo que vamos a perder es muy grande entonces yo creo que es como una acción que en el fondo puede ser individual pero siempre pensando que somos individuos que pertenecemos a un Colectivo y que si nos atropellan como individuos también nos están tropellando como Colectivo, entonces pues yo creo que esa es una de las motivaciones (P1:33) [sic]

Pero el interés en un Colectivo ambientalista parte, entre otros motivos, del escenario académico, pues la mayoría de los integrantes actuales y sus fundadores iniciales son estudiantes y egresados que llegan allí por diversos caminos. Uno de ellos y muy importante, fue el contacto con docentes líderes en este tema en la región en diferentes momentos de su historia, pero es en el año 2010 que llegan y coinciden varios de ellos, quienes desde sus cátedras difunden un pensamiento crítico frente a la problemática ambiental e impulsan eventos como "Ecoforos", en los que se involucran algunos de los integrantes actuales del Colectivo, que en su momento fueron estudiantes o habían visto clases con ellos. De esta manera, algunos estudiantes van conociendo y se van motivando e involucrando cada vez más con los procesos del Movimiento Ambiental, acercándose a esta otra visión de lo ambiental para posteriormente, llegar a conformar el Colectivo.

De igual manera, la afinidad y empatía entre los integrantes del Colectivo que se habían expresado e iniciado en los espacios que compartían en el movimiento estudiantil, hacen que exista un interés de articularse en un proceso que trascendiera su estadia en la Universidad. Por este motivo, también se vinculan personas que no eran o no conocían ampliamente el Ambientalismo Popular y que eran estudiantes de carreras diferentes, identificando en este un espacio de trabajo para divulgar las problemáticas sociales y ambientales locales, regionales-nacionales y articular esfuerzos para la transformación de las mismas. Así, los integrantes del Colectivo se identifican e integran en la voluntad de defender el territorio, la vida, los bienes naturales, los pueblos, su historia, culturas y derechos (Alzate, 2008).

Escenarios de acción política

Para los integrantes del Colectivo, el ser joven se convierte en una posibilidad para desplegar su

accionar político, en tanto "no se está cargado de miedos", y por tanto, se tiene la libertad de expresar, debatir, opinar y reflexionar sobre diversas problemáticas sociales; en ese sentido, el Colectivo se ha movido alrededor de dos escenarios claves, por un lado, la Universidad y por otro, el territorio, el contexto y las comunidades que los habitan. Escenarios políticos donde evidencian conflictos, problemáticas que desde su accionar pretenden ser atendidas, reflexionadas y transformadas.

En el primer escenario, la Universidad, se han dinamizado foros y conversatorios permitiendo un abordaje teórico, reflexivo y de denuncia de las problemáticas ambientales que se viven en los territorios, en específico, se han hecho actividades sobre las plantaciones forestales en la región, la mega minería, los megaproyectos, el modelo extractivista, la historia y las luchas del Movimiento Ambiental Popular, cobrando sentido como prácticas de acción política.

El segundo escenario de acción política del Colectivo trasciende las acciones de denuncia y protesta, como la marcha, la movilización y la toma de escenarios académicos, hacia prácticas y expresiones que buscan aportar al empoderamiento de las comunidades, reconociendo la importancia de su cultura e historia a través de la construcción de territorios autónomos y con soberanía alimentaria.

[...] han sido como dos escenarios los que me han formado o los espacios en los que yo me he formado políticamente y por supuesto, he tenido mi accionar o mi práctica política, el movimiento estudiantil y el ambientalismo popular, el movimiento estudiantil [...] con todo el tema de la MANE⁴; la MANE fue un espacio que en últimas me permitió a mi hacer escuela también, teniendo muchos disensos y contradicciones con los métodos y cómo se manejaban los espacios y bueno, ya la dinámica propia del movimiento estudiantil que ha sido como recurrente ese tipo de situaciones, pero el movimiento estudiantil y en específico la MANE, fue pues como lo que me marcó a mí, pues

⁴Mesa Amplia Nacional Estudiantil, conformada por representantes estudiantiles de las Universidades e Instituciones de Educación Superior de Colombia, velan por los derechos de los estudiantes y una educación digna para los colombianos.

como en accionar político y obviamente el tema del ambientalismo popular (P1:6). [sic]

Sus esfuerzos en uno u otro escenario están puestos sobre el develar los impactos ambientales que han venido generando las industrias extractivistas y los proyectos minero-energéticos sobre los territorios; especialmente, la industria papelera que durante los últimos 40 años ha deteriorado significativamente las zonas rurales de la Cordillera Central. Debido a la intensificación de dicha problemática, el Colectivo se reactiva y se suma a la movilización de las comunidades afectadas.

Prácticas de organización y movilización

El territorio como escenario de vida y las comunidades como su actor protagónico, son los dos ejes que han permitido la visualización de las problemáticas ambientales, de tal modo que la toma de conciencia y las prácticas organizativas cohesionan y fortalecen la labor y movilización ambientalista.

[...] yo creo que lo primero es concientizarnos nosotros mismos como Colectivo y desde nosotros con y hacia afuera a la sociedad que nos rodea a la sociedad con la que compartimos un territorio de vida sobre las problemáticas que más nos chocan pues y están latentes en nuestro territorio, entonces de concientizar, organizar, organizarnos nosotros y con la gente para enfrentar las problemáticas, para enfrentar a quienes fomentan y promueven esas problemáticas, bueno organizarnos y en esa concientización y organización generar procesos, actividades, ya acciones pues de hecho que van a visibilizar, van a mostrar que defendemos una razón, una motivación, que es el bienestar pues de la sociedad en general y el bienestar de nuestros bienes naturales (P1:28). [sic]

Las prácticas de movilización que se han llevado en los escenarios de acción política mencionados, se han centrado desde lo académico a través de Ecoforos, conversatorios y participación en encuentros locales y nacionales, donde se debate el panorama de la problemática ambiental y las alternativas de solución (Botero, Torres & Alvarado, 2008).

Otras prácticas de movilización han sido la participación en plantones, marchas y recorridos por los territorios, respondiendo a los conflictos coyunturales y contextuales que ponen en riesgo el bienestar y afectan la vida cotidiana de las comunidades.

[...] el debate en torno a la escuelita también que hay una escuelita ahí también en la vereda para siete u ocho niños y entonces querían cerrarla que porque para qué una escuelita en una vereda donde no hay niñas mientras que la propuesta es [...] no claro tienen que llegar los campesinos para [...] para que la escuelita viva [...] y entonces ahí se hizo un convite y se pintó la escuela y a los dos días que se pintó se rayaron tres letras en la escuela AUC, entonces son todas esas cosas que ocurren en eso, entonces por eso es que nosotros representamos esas cosas acá toca ahí cambiarlas (P3:12). [sic]

Como una práctica fundamental de movilización, se ha tomado la agroecología, propuesta para la construcción de territorios autónomos, libres de transgénicos, de megaproyectos, con soberanía alimentaria que garantice el buen vivir a todos sus habitantes.

No obstante, es importante anotar que históricamente, el Ambientalismo Popular ha recibido respuestas violentas por parte de los sectores económicos que son objeto de sus críticas; por ello, para mantener viva la memoria, se han realizado homenajes que rememoran la lucha de compañeros que han arriesgado hasta sus vidas por creer en esto que los convoca.

La violencia como respuesta a sus prácticas de movilización

Las experiencias de violencia que los jóvenes del Colectivo rememoran, hacen evidente la falta de garantías en el país para el ejercicio de cualquier acción política; esto es una realidad que se ha visto en caso de compañeros de otras localidades y organizaciones, quienes han sido desaparecidos y/o asesinados por tratar de defender aquello en lo que creen, *"[...] hay unos compañeros que los asesinaron en la puerta de la casa [...] de la finca diciendo que era un atraco y no les robaban nada (P3:8). [sic]*

[...] pues nosotros no podemos decir pues quiénes específicamente, porque uno incurriría en cuestiones legales, pero podemos plantear algunos elementos que son comunes a todos, primero que vivían en el campo y que se opusieron digamos que a la llegada de las plantaciones, entonces hicieron procesos de movilización en la comunidad explicando lo de monocultivos y bueno y el tema del desplazamiento de las comunidades de la vereda hacia otras partes, bueno los impactos técnicos, ambientales y sociales de las plantaciones, entonces en todo ese contexto pues algunos empezaron a persuadirlos, posteriormente a amenazarlos y a otros los desaparecieron y a otros los asesinaron (P3:7). [sic]

Los jóvenes hacen la reflexión sobre cómo la violencia no es solo física, sino que también se ve manifestada en la imposición de decisiones estatales sobre los territorios para beneficiar capitales (nacionales, extranjeros, públicos y privados), sin respetar a las comunidades ni el bienestar y las necesidades de estas. Es precisamente por ello, que en muchos casos se juzga a la comunidad como violenta, sin analizar si en realidad lo es o está actuando en defensa precisamente ante ese acto opresor ejercido por ese otro que es el estado o el capital privado (Montesino, 2008; Botero, 2008).

Experiencias significativas en su acción política

Para los jóvenes del Colectivo, las experiencias de movilización política cobran significado en la medida en que responden a problemáticas devenidas desde el modo de producción capitalista, cuyas dinámicas han venido afectando todas las formas de vida y sus relaciones.

Por ello, la experiencia del trabajo comunitario se ha convertido en la posibilidad de superar el discurso ambiental oficial y aportar a la transformación de las relaciones socioeconómicas causantes de la problemática ambiental.

[...] ahí entramos en el segundo punto, segundo frente del grupo uno que fue el trabajo en el barrio [...] ah bueno, trabajo barrial [...] era como los dos principales, que fue en el barrio [...] que era un barrio, un asentamiento, una ocupación [...] era un barrio de ocupación, un asentamiento informal [...] entonces en el barrio lo que se hizo fue el tema de las huertas urbanas pero como excusa para

organizar a la gente a través de ella [...] con el objetivo de generar organización [...] no generar huerta en sí, sino organizar a la gente en torno a algo y generar algo de autonomía sobre la vida alimentaria, así sea muy básica, porque eran muy básica las huertas (P1:23). [sic]

Horizonte de sentido

El Colectivo se visualiza en el marco del trabajo comunitario y convencido de que son necesarios cambios en las relaciones de poder, las condiciones políticas, económicas y sociales, donde la lucha por la tierra, la autonomía y la soberanía deben estar presentes en un proceso macro que permita llegar a transformaciones micro de los territorios. En este sentido, el Colectivo ha querido construir con las comunidades de modo tal que se logre aportar a la generación de conciencia, organización y movilización por la transformación de las realidades.

[...] es que en la medida en las que las comunidades tienden a conocer su historia y a apoderarse de su cultura, pueden llegar a transformar y generar esos escenarios de una lucha más trascendental por decirlo así, pero es partiendo de ellos, uno simplemente es un acompañante del proceso y como un motivador porque si es cierto lo que decían, nosotros no somos ni mecías, ni caudillos en las comunidades, nosotros como parte del pueblo acompañamos al pueblo (Colectivo Ambientalista). [sic]

Así, la movilización como práctica transformadora, deja ver una intencionalidad no solo de reflexionar y repensar una realidad que afecta a la población, sino también una apuesta e iniciativa por transformar esa realidad.

La apuesta organizativa con la que el Colectivo quiere impactar en las comunidades son las Escuelas Campesinas de Agroecología, propuesta que busca construir territorios desde la base, como una posibilidad para recuperar su historia, su cultura, su autonomía, sus relaciones económicas y políticas, y garantizar la soberanía alimentaria.

El horizonte de futuro para los jóvenes del Colectivo es una condición permanente, en tanto sus referencias siempre están en tiempo

de conjugación; así, ellos mismos mencionan que esto se debe a su juventud porque “*tienen menos pasado que futuro*”, condición misma que les permite manifestar su inconformidad ante el presente, así que lo futuro es todo lo que sueñan por construir “*desde la historia y desde allí entender el presente para caminar hacia el futuro*”.

[...] *la afinidad entre los miembros del Colectivo ha sido el trabajo campesino, el trabajo rural, el trabajo con los campesinos, entonces la problemática en torno al campo, quién es el que tiene la tierra, quiénes los que la poseen, entonces la tierra tiene que ser para el que la trabaja, entonces toca devolverle la tierra a los que la trabajan, entonces hay que adensar o sea, cortar todas esas barreras no solo materiales, físicas, sino también mentales (P1:27). [sic]*

Conclusiones

A continuación se presentan unas conclusiones previas, iniciales, que dan cuenta de la primera fase del estudio mencionado, en lo que se refiere a los procesos que constituyen las movilizaciones juveniles, y en este caso particular, de un Colectivo ambientalista.

Al respecto, este Colectivo emerge en el marco de movilizaciones estudiantiles, que permitieron el encuentro de jóvenes con intereses e historias de vidas comunes, las cuales los llevaron a confluir en el mismo tiempo y espacio. De igual manera, su emergencia también se ve influenciada por otros personajes adultos, quienes contribuyen ideológicamente a la formación y, de cierta manera, ceden la responsabilidad a los jóvenes para refrescar las ideas y sus prácticas de movilización.

En este mismo sentido, los jóvenes se vinculan al Colectivo a partir de sus intereses, puestos principalmente en la protección de la vida y la defensa de su territorio. De igual manera, defienden que esta vinculación y la consolidación del mismo se dan a partir de la amistad, pues más que compañeros, se entienden como amigos de lucha que comparten, no solo espacios académicos y de movilidad, sino también espacios personales que fortalecen esos otros escenarios de movilidad.

Por otro lado, los escenarios de actuación del Colectivo son diversos; por un lado, está lo académico, el escenario universitario permite un despliegue de saberes hacia la formación de sujetos políticos en defensa de los derechos de las comunidades; y, por otro, se despliegan los saberes y esas discusiones para formar a las comunidades en la defensa de sus territorios, la dignidad y la vida.

Referencias

- Alzate, M. (2008). Esbozo teórico de la acción política colectiva. Experiencias colectivas alternativas frente a las relaciones hegemónicas de dominación. *Revista Investigación y Desarrollo*, 16(2), 278-303. Universidad del Norte.
- Botero, P. (2008). *Juventud, Violencia y Política*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Socioculturales -CESC, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Colegio de Jalisco y Universidad Autónoma Metropolitana de México. [En proceso de publicación].
- Botero, P., Torres, J. & Alvarado, S. (2008). Una aproximación a la noción de participación, política juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2).
- Criado, E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo*. Bogotá: Editorial Norma.
- Feixa, C. (2005). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2). Manizales, Colombia.
- Grohmann, P. (Mayo-junio, 1997). Los medios sociales y el medio ambiente urbano. *Nueva Sociedad*, (149), 146-161.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Lander, E. (s.f.). *Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo*. Recuperado de <http://www.tni.org/sites/www.tni.org/files/Impugnación%20del%20eurocentrismo..pdf>
- Montesino, J. (Mayo, 2008). Movimientos sociales violentos y pacíficos en América Latina. El impacto de sus protestas y propuestas en el bienestar social a la luz de la experiencia histórica reciente. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, (97). Recuperado de <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/la/>
- Murcia, N. & Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación Cualitativa "La Complementariedad"*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Pinilla, V. (2007). Significado de lo público para los jóvenes universitarios en el contexto de las relaciones intergeneracionales. Tesis de doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales: Cinde – Universidad de Manizales.
- Rodríguez, E. (2004). Políticas públicas de juventud en América Latina: empoderamiento de los jóvenes, enfoques integrados, gestión moderna y perspectiva generacional. En *Construcción de políticas de juventud. Análisis y perspectivas*. (pp.77-115). Manizales: Cinde y Universidad de Manizales.
- Salas, R. (25 de marzo, 2007). *La filosofía latinoamericana como pensamiento crítico*. Recuperado de: http://www.filosofia.mx/index.php?portal/archivos/filosofia_latinoamericana.
- Sarmiento, L. (2004). *Política pública de juventud en Colombia - Logros, Dificultades y Perspectivas*- Recuperado de http://www.genova-quindio.gov.co/apc-aa-fil/es/62323539363636306536393234326662/PP_de_JUVENTUD.pdf
- Sousa, B. (Septiembre, 2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL-Observatorio Social de América Latina*, (5). Buenos Aires: Clacso.
- Tapia, L. (2011). *Política salvaje*. Buenos Aires: Waldhuter editores / Clacso.
- Tarazona Pedraza, A. E. (2010). Lo cultural y lo político del movimiento ambientalista colombiano a partir de 1990. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología. Bogotá D.C.
- Tobasura, I. (Julio-diciembre, 2007). Ambientalismo y Ambientalistas: una expresión del ambientalismo en Colombia. *Ambiente & Sociedad*, X(2), 45 – 60.



PUBLICIDAD

Abordajes epistemológicos,
creatividad, consumo y marca



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN GUADALAJARA DE BUGA

Objetivo: aportar al campo de problematización de la enseñanza de las Ciencias Sociales evidenciando las prácticas didácticas más comunes en las Instituciones Educativas de la ciudad de Guadalajara de Buga y desde una discusión teórica que expone y problematiza la crisis de los modelos constructivistas y dialogantes en la enseñanza en esta área escolar. **Metodología:** investigación cualitativa. La información se recolectó de cinco Instituciones Educativas de la ciudad y el Programa Académico de Licenciatura en Historia; las técnicas de recolección de información fueron la entrevista estructurada, el grupo focal y la revisión documental (PEI, planes de área y documento presentado para renovación de registro calificado en el PALHUV). **Resultados:** los profesores de Ciencias Sociales reconocen la importancia que en términos de formación cognitiva, emocional y social posibilitan las Ciencias Sociales y la Historia, sin embargo, dicha postura contrasta con unas prácticas didácticas de corte asignaturista. Se observan ciertos cambios en las didácticas que están directamente relacionados con el avance del mundo digital y la necesidad de incorporarlo como insumo dentro de los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales. **Conclusiones:** actualmente, solo unos pocos estudios en didáctica de las Ciencias Sociales han trascendido al campo aplicado de la didáctica sobre la base de una suerte de posibilidades, entre ellas, el uso pedagógico de las metodologías de investigación histórica o de las tecnologías de la información y la comunicación, porque permiten un acercamiento más experimental del estudiante con el saber.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, prácticas didácticas, enseñanza de la historia, enseñanza de la geografía.

Origen del artículo

Este artículo es parte de un ejercicio de investigación en el que se trabajó con una muestra representativa en cinco Instituciones Educativas de la ciudad de Guadalajara de Buga, tanto del sector público urbano y rural, como del sector privado. Se tomó en cuenta las experiencias que como conferencista y tallerista del programa "Forma" de la Universidad del Valle, sede Buga, he tenido en diferentes instituciones del sector educativo público de la ciudad.

Cómo citar este artículo

Betancur Cruz, L.B. (2016). Una mirada a las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en Guadalajara de Buga. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 28-41.

A LOOK AT TEACHING PRACTICES IN SOCIAL SCIENCES IN GUADALAJARA DE BUGA

Objective: to contribute to the field of problem identification of Social Sciences teaching evidencing the most common didactic practices in the Educational Institutions of the city of Guadalajara de Buga and from a theoretical discussion that exposes and identifies problems in the crisis of the constructivist and dialogic models in the teaching in this school area. **Methodology:** qualitative research. The information was collected in five Educational Institutions of the city and the BA in History. The information gathering techniques were the structured interview, the focus group and the documentary review (Institutional Educational Project, area plans and document presented for renewal of the certification of the program in the PALHUV). **Results:** Social Science teachers recognize the importance of Social Sciences and History in the development of cognitive, emotional and social skills. However, this position contrasts with subject-wise didactic practices. There are certain changes in teaching that are directly related to the progress of the digital world and the need to incorporate it as an input into the processes of teaching Social Sciences. **Conclusions:** At present, only a few studies in didactics of the Social Sciences have transcended to the applied field of didactics based on a variety of possibilities, including the pedagogical use of historical research methodologies or information and communication technologies, because they allow a more experimental approach of the student to the knowledge.

Keywords: didactics of the social sciences, didactic practices, history teaching, geography teaching.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 · Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

Una mirada a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en Guadalajara de Buga

Introducción

En la actualidad, la discusión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales (Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004) ha pasado la frontera de la discusión teórica y sugiere una reflexión que definitivamente se aproxime a la relación teoría – práctica y a la práctica en sí, pues ello lograría enfrentar a mediano y largo plazo los notables problemas que se suscitan al interior del aula de clase, entre ellos, la falta de interés de los estudiantes por la asignatura, la continuidad de métodos de enseñanza tradicionales y la búsqueda por la coherencia entre lo manifestado por los docentes del área en su discurso pedagógico y sus prácticas didácticas. El presente artículo ampliará la discusión sobre estas problemáticas desde el contexto educativo de la ciudad de Guadalajara de Buga.

Luis Bernardo Betancur Cruz¹

¹Licenciado y Magíster en Historia, Universidad del Valle.
Docente Universidad del Valle, Valle del Cauca, Colombia.
luis.betancur@correounivalle.edu.co

Diversos factores han hecho que las Ciencias Sociales escolares sean vistas por los estudiantes y por algún sector de la comunidad escolar, como una asignatura de poca valía, desconociendo su importancia en el aporte que realizan a la comprensión que el estudiante puede tener de su realidad y del entorno en el que ha vive y ha vivido. Entre estos factores, autores como Carretero (2007), Prats (2001) y Pagés (2010) para el caso de la Historia y Souto (2001) para la Geografía, acusan al tipo de Historia y de Geografía¹ que se ha enseñado y a los métodos de enseñanza. Ellos señalan que la historia escolar ha sido de tipo acontecimental y monumental y una geografía centrada en la enseñanza de los grandes espacios regionales. Este tipo de Historia y de Geografía ha justificado históricamente los procesos de formación de cierto referente identitario, que ha legitimado proyectos políticos de facto y restringido la diversidad social y cultural, en tanto que los contenidos han sido manipulados con la intención de forjar en los ciudadanos una Historia y una Geografía comunes. El método característico ha sido la memorización y el verbalismo, al considerarse lo habitualmente utilizado para lograr que la información se interiorice como verdad absoluta.

Trabajos más recientes como el publicado por la *National Reserach Council* (Donovan & Bransford, 2005), acusan al limitado avance en investigaciones preocupadas por el desarrollo de propuestas didácticas para la enseñanza de la Historia, en parte resultado de una teoría pedagógica restringida a la discusión teórica sobre la enseñanza. Esto según el texto, debido al poco desarrollo de investigaciones preocupadas por cómo se da el aprendizaje en la mente humana y cómo aprenden historia los niños y los jóvenes.

Estos mecanismos que caracterizaron la enseñanza de las Ciencias Sociales todo el siglo pasado

¹Es necesario establecer que en los estudios en Didáctica de las Ciencias Sociales, la discusión se centra en problematizar el campo de estudio de la enseñanza de la Historia y la Geografía, por encima de los otros campos disciplinares que componen las Ciencias Sociales escolares (Antropología, sociología, etc.), porque han sido y siguen siendo Historia y Geografía las áreas con más peso dentro del salón de clase; consideración que las convierte en campos de observación evidentes para problematizar las prácticas de enseñanza y la realidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, aspectos centrales según Joan Pagés en el estudio de didácticas específicas.

mantienen en la actualidad su sombra encarnada en los métodos de enseñanza, generando el descontento en muchos estudiantes y, por lo tanto, su desinterés. Si bien hoy se ha transitado hacia un tipo de Ciencias Sociales más abierto a la comprensión de procesos sociales e históricos y al reconocimiento de la diversidad social y cultural, la manera como estos conocimientos son transmitidos dista mucho del cambio en la perspectiva de los contenidos: se sigue manteniendo el tipo de enseñanza directa donde el estudiante es receptor pasivo de información (Hernández, 2002).

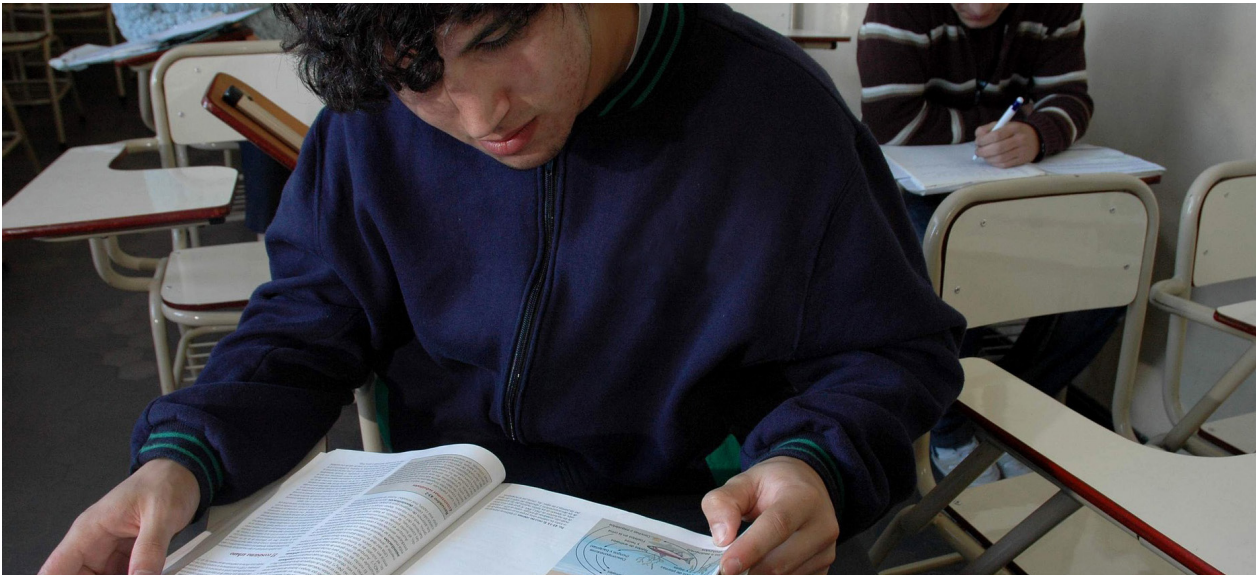
Metodología

Las fuentes de información recolectadas para esta investigación se soportaron en el Trabajo de campo, realizado a partir de una muestra representativa en cinco Instituciones Educativas de Buga y el Programa Académico de Licenciatura en Historia de la Universidad del Valle sede Buga²; la muestra se distribuyó de la siguiente manera: una IE pública urbana que recoge buena parte de la población escolar del sector público de la ciudad, una IE pública rural, dos IE privadas (estratos 3-5), una IE privada (estrato 1-2) y el PALHUVB adscrito a la Facultad de Humanidades.

Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista estructurada, el grupo focal y la revisión documental (PEI, planes de área y el documento presentado para renovación de registro calificado en el PALHUV). Se tuvieron en cuenta algunos datos cuantitativos para determinar el número de estudiantes en cada IE y el PALHUVB, el número de grupos y estado de los mobiliarios en ambos centros educativos, con esta información se realizó la caracterización de las IE y del PALHUVB.

Los grupos de estudiantes referenciados para trabajar los grupos focales oscilaban entre 15 y 25 estudiantes en las IE privadas, entre 30 y 40 en la IE pública urbana y entre 15 y 20 en la IE rural; se entrevistaron ocho profesores del área de Ciencias Sociales distribuidos en las IE que apoyaron el

²Cabe resaltar en este documento por razones de extensión no se tendrá en cuenta el tercer apartado desarrollado en esta investigación que tiene que ver con la formación profesional del licenciado en Historia, razón por la que esta información no será tenida en cuenta a lo largo del artículo.



proyecto (cuatro en las IE públicas y cuatro en los colegios privados). En el caso del PALHUVB, este contaba con alrededor de 100 estudiantes divididos en los semestres que en el momento del trabajo de campo se encontraban activos (3, 5, 7 y 9); se entrevistaron dos estudiantes por semestre, junto a tres profesores del Programa (dos del campo disciplinar de la Historia y uno del campo de la Pedagogía).

Resultados

Uno de los problemas que evidencia esta investigación cuando se cuestiona por las prácticas didácticas de los maestros y maestras, es que ellos no cuentan con un abanico de posibilidades de trabajo en el aula que hagan de la enseñanza de las Ciencias Sociales un ejercicio más dinámico. Esta afirmación, considerando que es altamente probable que existan maestros que cuenten con una variedad de herramientas y que desde ellas construyan experiencias significativas. Esta limitante es multicausal y los factores que determinan este fenómeno se ubican sobre tres ejes problémicos, dos de ellos se trabajarán en profundidad en el presente artículo: el primero está directamente relacionado con el oficio del maestro en su deber ser como académico y pedagogo, el

segundo, el limitado avance disciplinar de la didáctica de las Ciencias Sociales y el tercero, la formación que se ofrece a los futuros licenciados tanto desde el ámbito curricular como desde el ámbito didáctico, este último por razones de extensión se tendrá en cuenta para próximas reflexiones.

El maestro de Ciencias Sociales y el problema de las limitantes didácticas

A diferencia de otros campos del conocimiento donde el avance científico es convergente con el oficio mismo del profesional, en el caso de la pedagogía y la didáctica resulta divergente: no son los maestros de escuela los encargados de ampliar el campo de conocimiento a través de nuevas investigaciones, por el contrario, son profesionales ajenos al aula de clases quienes construyen las directrices del ejercicio didáctico y pedagógico de las escuelas. Muchos de ellos están en las Facultades de Educación y se dedican a un trabajo reflexivo partiendo de balances sobre diversos temas o a partir de investigaciones en su mayoría de las veces, más cercanas a la discusión de corpus teóricos. Otros hacen parte de instituciones como el Ministerio Nacional de Educación y tienen la responsabilidad de estructurar pedagógicamente los proyectos políticos, para luego ser replicados en las escuelas. Entre estos profesionales pocos

son maestros de oficio y se han especializado en temas como la administración educativa (Zuluaga, Echeverry, Restrepo & Quiceno, 1988).

El maestro de escuela no se autorreconoce como intelectual, sino como un reproductor de saberes (Saldarriaga, 2006) que asume una posición redentorista con respecto al saber que porta, pues considera al saber social e histórico como garantía para desarrollar habilidades necesarias en el estudiante. Sin embargo, este saber y la forma de enseñarlo viene preconcebido desde las bases aprendidas en su formación profesional y posteriormente, cada maestro amolda el saber y la manera de transferir el contenido a sus necesidades, gracias a la experticia que adquiere en el ejercicio profesional dentro del aula de clase. Esto quiere decir que, en su mayoría, los maestros de Ciencias Sociales hacen de la enseñanza un ejercicio individual donde prima su estilo personal, limitando la posibilidad del trabajo reflexivo grupal, que resulta ser el espacio desde donde se pueden pensar los problemas de la enseñanza, pero también desde donde es posible socializar las experiencias significativas que se tienen en el aula de clase.

Los profesores de Ciencias Sociales de las Instituciones Educativas de Buga expresan con claridad la importancia que tienen las Ciencias Sociales en el desarrollo social e individual del estudiante, pues relacionan la asignatura con la posibilidad que el educando, a partir del conocimiento del ser humano en sociedad, sea capaz de entender su realidad y entenderse a sí mismo, además la relacionan también con la posibilidad que ofrecen las Ciencias Sociales de desarrollar la capacidad crítica en el escolar. La profesora de la Institución Educativa Ángel Cuadros señaló al respecto

Yo creo que ahí está la labor de la enseñanza de las Ciencias Sociales, hacer caer en cuenta al muchacho la utilidad que puede tener la enseñanza de la ciencia para su realidad, la toma de decisiones, de su formación como ser humano, como ciudadano (Profesor No. 1, Institución Educativa No. 1, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Esto evidencia que los profesores de Ciencias Sociales han logrado empalmar el

discurso pedagógico actual con los principios epistemológicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, representados en un ejercicio de empoderamiento de su asignatura a lo largo de su formación profesional, pero también en las disposiciones de los actuales lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, que hacen el llamado de atención a un tipo de conocimiento holístico del ser humano; es decir, han logrado establecer una coherencia discursiva entre el horizonte pedagógico y el fin último de las Ciencias Sociales escolares. El problema entonces, recae en la forma como estas intenciones pedagógicas y disciplinares se llevan a las prácticas de enseñanza, puesto que los métodos de enseñanza pueden o no resultar exitosos.

Los profesores poco renuevan sus metodologías de trabajo, lo que evidencia la construcción de una identidad pedagógica, los maestros tratan de definir desde su concepción sobre el deber ser de las Ciencias Sociales una manera de enseñarla. Por lo tanto, cada profesor construye su modelo de enseñanza, y con él unas estrategias y unas herramientas que regularmente utiliza en el desarrollo de sus clases. Lo problemático de la constitución de estos modelos es que llevan al profesor a un estado de confort que limita su actividad creativa para construir nuevas herramientas y nuevas estrategias, haciendo de sus prácticas de enseñanza un ejercicio monótono y poco útil para los estudiantes, condición que eleva el desinterés por el área.

Cuando se indaga a los maestros y maestras por el quehacer de sus prácticas de enseñanza, se encuentra que ellos han construido una identidad pedagógica y con ello definido unos modelos de trabajo en el que se sienten cómodos. Caso contrario es la percepción que tienen los estudiantes sobre la forma como desarrollan la clase de Ciencias Sociales sus profesores: muchos la señalan de monótona y de tener poco sentido práctico. Con referencia a la metodología de trabajo utilizada por el maestro, señala un estudiante:

Nos pone trabajos y libros que tenemos que leer y analizar y después desarrollarlos. Así como cuando ella explica el tablero, ella explica, pasan los mapas, nos hace preguntas [...] ella llega y dice cuando nos pone hacer trabajos, ella llega y revisa el taller, ella dice: ¿si entendieron, si por ejemplo

que ellas tienen? Y de ahí empieza socializar el tema (Estudiantes grado 9, Institución Educativa No. 1, comunicación personal, Marzo 5 de 2015). [sic]

En esta clase, el profesor trabaja a partir de un texto o guía, luego interactúa con los discentes el tema trabajado utilizando el tablero para tomar notas; finalmente sobre la base de la lectura y la socialización, los estudiantes realizan un taller con el que cierra la clase.

Sobre la importancia que pueda tener la clase de Ciencias Sociales, en tanto esta es una realidad en el ejercicio práctico del profesor, un estudiante señaló lo siguiente: *“yo lo veo como una clase, pero la verdad más adelante no sabría en qué aplicarlo, es como conocimiento me parece a mí, pero que yo diga que muy pronto me pueda servir, servir, no sé”* (Estudiantes grado 9, comunicación personal, Marzo 5 de 2015). El estudiante expresa un notable desinterés por la asignatura al no encontrar en el saber que ofrece una utilidad real. Esto quiere decir que el conocimiento no tiene sentido en sí mismo, por el contrario, es necesario construirle sentido al saber de acuerdo con las realidades e intereses de los educandos.

Otro ejemplo significativo que evidencia el fenómeno en mención, es la preocupación institucional por el mejoramiento del quehacer pedagógico de las Instituciones Educativas públicas de la ciudad. La Secretaria de Educación de Guadalajara de Buga adelanta una iniciativa con la creación de espacios de reunión periódica donde los maestros se congregan por áreas a discutir sobre los problemas académicos de sus instituciones. Estos espacios son conocidos como microcentros (Red de Maestros Guadalajara de Buga, s.f.), se originan como disposición institucional y no de la necesidad y petición de los maestros del sector oficial. No ha logrado explotarse como un campo de exploración didáctica, según algunos maestros del sector público, pocas veces logran colocarse de acuerdo en temas como la planeación curricular y se trabaja sobre la base de materiales preestablecidos como libros de textos, sin que ello pase por una reflexión didáctica. Al respecto se refiere un maestro de la ciudad:

A nivel, digamos, un poquito del área, a nivel más macro, los programa de Ciencias Sociales son

supremamente extensos, yo creo que esa es una problemática que la tratamos incluso a nivel de Buga, en el microcentro que se hace mensualmente por áreas, hemos visto que se han dado mamotretos de estos. A nosotros nos dieron este material, viejísimo, tienen como una década, yo la verdad lo utilizo porque cuando saco un taller hay algunos elementos, pero la verdad no hay actualización, es muy difícil (Profesor No. 2, Institución educativa No. 2, comunicación personal, 6 junio de 2014).

Los microcentros no resultan ser espacios de empoderamiento pedagógico y didáctico, pero son importantes para fortalecer la formación de los maestros en cuanto a lo propuesto por las directrices institucionales municipales en lo concerniente a diseño y planeación curricular, sin que ello evidencie un impacto real en las prácticas de enseñanza de los educadores.

Son diferentes las razones que abren paso a las dificultades en los procesos de enseñanza en los colegios públicos y privados de la ciudad. Una de ellas es el inconveniente en la planeación curricular³ asociada al trabajo disperso, a manera de archipiélago, entre los profesores del área que tienen a cargo el ciclo de secundaria. Esta situación resulta frecuente en los colegios públicos en los que los maestros encarnan un trabajo más individual, donde si bien las instituciones tienen sus Proyectos Educativos Institucionales y el direccionamiento pedagógico a través de un modelo, no tienen un marco didáctico en común que les permita discutir sobre estrategias para trabajar en el aula de clase en cada uno de los grados.

Un factor que se suma a las taxativas curriculares y didácticas, es el limitado conocimiento en el uso de nuevas tecnologías para reflexionar estrategias en la enseñanza de contenidos y en la interacción con los estudiantes. Es evidente que si bien los maestros utilizan herramientas tecnológicas para desarrollar sus clases, estas no resultan siendo determinantes para el proceso de aprendizaje pues se reducen a ser un mecanismo de trasmisión del saber preconcebido por el profesor y no un insumo que permita potencializar habilidades

³Si bien el proyecto curricular de área es transversal para las instituciones adscritas a una sede central, los profesores del área en cada una de las diferentes sedes estructuran su plan de trabajo de forma individual sin articulación alguna.

de pensamiento en los estudiantes. En el aula su utilización es estática y en ocasiones mecánica, lo que no representa un avance significativo en la transformación de las prácticas de enseñanza, simplemente se cambia la tecnología que servía como vehículo para la trasmisión de los contenidos, pero no la estrategia usada en el acto de transferir el saber. Así lo revelan muchos de los educandos de las IE que sirvieron de fuente en esta investigación. De esta manera manifestó una estudiante de grado 11° de una institución educativa privada de la ciudad, cuando se le preguntó sobre el desarrollo de una clase con el uso de nuevas tecnologías:

Voy a dar el ejemplo de una diapositiva, de una presentación en Power Point, entonces, lo que hace es explicar, es cuando está exponiendo todo, si tenemos preguntas las hacemos y nos responde y no sé, esa es como la dinámica de la clase (Estudiantes grado 9, Institución Educativa No. 2, comunicación personal, diciembre 4 de 2014).

Resulta concluyente que el *Video Beam* cumple la misma función del tablero, al ser una herramienta que permite la trasmisión de contenidos⁴.

Durante la misma entrevista, los estudiantes de grado 11° al referirse a la metodología de trabajo del profesor de Ciencias Sociales manifestaron también el uso de videos que al parecer, reemplazaban la explicación del maestro, ya que esta se restringía a resolver preguntas. Esto quiere decir que el video resulta ser un insumo que permite ampliar la información del contenido trabajado, pero que no utilizarlo asertivamente puede ser poco significativo para el educando:

Ella pues llega, trabaja con videos, entonces nos ponemos a leer la guía acerca de lo que entendimos, preguntas, talleres y con base en los talleres nos hacen los exámenes [...] Lo único diferente que hace es utilizar Video Beam, presentación y explica y ya (Estudiantes grado 9, Institución Educativa No. 2, comunicación personal, diciembre 4 de 2014).

⁴El tema del uso de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales se puede ampliar en el trabajo: EL DOCENTE Y LA MÁQUINA. Las TIC en la práctica de los profesores de Ciencias Sociales y Licenciatura en Historia de Buga. Elaborado por el profesor Felipe Castañeda Morales y que hace parte del proyecto de investigación. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Un estudio comparativo entre la educación secundaria y media y la formación universitaria en Buga*. Universidad del Valle, 2016. El presente artículo también hace parte del proyecto en mención.

En contraste con la percepción de estos estudiantes, algunos maestros reconocen que si bien conocen otras herramientas que pueden ser utilizadas para enseñar, adolecen de un manejo asertivo de estas, conduciendo a que reduzcan su uso al reemplazo de tecnologías tradicionales. Dice una profesora de una Institución Educativa Pública de la ciudad al respecto:

En el uso de la TIC me considero completamente analfabeta, porque yo veo que hay compañeros que han hecho la especialización o maestría en computación para la docencia y tiene páginas incluso, y los muchachos consultan en la página del profesor y consultan las evaluaciones, ¡yo a eso no he llegado! pero me encantaría llegar a esa parte porque yo me limito al video, a la película, a la presentación en Power Point, al disco, la canción, el video que ellos hagan, la exposición que hagan también pero hasta allí. Otros elementos de las TIC hasta ahora no (Profesor No. 3, Institución educativa No. 3, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Las TIC resultan ser herramientas que complementan el trabajo realizado con las tecnologías tradicionales y se ajustan, cuando es necesario y conveniente, al modelo de trabajo del profesor. Es común por ejemplo, el uso de videos, documentales y películas durante las clases, ejercicio que es complementado con explicaciones magistrales o talleres. Estas últimas resultan ser algunas de las herramientas más utilizadas en los modelos de trabajo didáctico de los maestros de la ciudad. Las TIC entonces, no son un vehículo para facilitar el aprendizaje, sino una herramienta para vehicular la enseñanza.

Un nuevo factor que puede tener más incidencia en las IE públicas, sin descartar que pueda afectar al sector privado, es que para los maestros pesa mucho el hecho de que no haya un trabajo de comunicación y diálogo entre los demás profesores del área en la IE central, pero más grave aún resulta la comunicación con los profesores adscritos a las diferentes sedes administradas por la IE de cabecera (MEN, Colombia Aprende, s.f.). Para ellos, esto impide que se haga seguimiento al proceso de familiarización del estudiante con las Ciencias Sociales y a su aprendizaje, teniendo efectos en la manera de liderar sus prácticas de enseñanza en el aula, pues en el caso de grupos

nuevos, deben elaborar propuestas de trabajo con desconocimiento del grupo y del proceso que han traído. Esto dice una profesora de una IE pública de la ciudad:

Yo no hallo por ejemplo, correspondencia con mis compañeros del área de otras sedes, es muy difícil el trabajo, eso fue un lío ponernos de acuerdo en el plan de área porque estábamos rígidos, él tenía su plan de área yo tenía el mío, él tenía una misión yo otra (Profesor No. 1, Institución educativa No. 1, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Los maestros de las IE públicas y privadas no llegan a acuerdos en cuanto a las metodologías y las herramientas utilizadas en el trabajo de aula en cada una, donde además, hay entre tres y cuatro maestros encargados del ciclo de básica secundaria. Esto puede representar problemas a la hora de buscar metodologías y herramientas didácticas transversales a todos los grados, es frecuente que no se discuta entre los docentes las herramientas y las estrategias que pueden ser utilizadas de acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo según el grado, ni de acuerdo con las condiciones reales de aprendizaje del grupo. Esto dijo una profesora de una IE pública de la ciudad, cuando al hablar de los planes de estudio evidenció problemas en la construcción de metodologías y herramientas didácticas, al reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y uso de un libro de texto.

En el microcentro que se hace mensualmente por áreas, hemos visto que se han dado mamotretos de estos. A nosotros nos dieron este material, viejísimo, tienen como una década, yo la verdad lo utilizo porque cuando saco un taller hay algunos elementos, pero la verdad no hay actualización, es muy difícil. Yo he tratado de referirme a un autor: Tomás Lutero (?), el feudalismo, X plantea (Audio confuso) esto y nosotros no lo hacemos, como docentes nos estamos ligando al libro. Entonces yo lo que hago es tomar varios textos y leer (algunos textos descontextualizados, contextualizados). Nosotros no tenemos a nivel institucional textos de ciencias sociales, por ejemplo, en el presupuesto de la institución no sé... (Audio confuso) sería muy bueno traernos una biblioteca en las que haya elementos textuales y de algunas editoriales que brinden herramientas sobre los temas (Profesor No. 1, Institución Educativa No. 1, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Se evidencia que los maestros convergen en una posición común alrededor de la importancia de las Ciencias Sociales para la formación del estudiante. Sin embargo, pocos elementos convergen en el campo didáctico. Si bien esto podría justificarse en que las poblaciones escolares que atienden son diferentes y por lo tanto, requieren trabajarse con diferentes métodos, se puede concluir que cada maestro tiene unos estilos de enseñanza que trata de implementar en los grupos que maneja y acomodar a las necesidades de estos. Empero, no se puede afirmar que haya una actualización de sus métodos de enseñanza, más bien, realizan cambios en algunas herramientas de trabajo sin transformar radicalmente su estrategia y su estilo, por ejemplo el uso de las TIC.

Se puede concluir que el estilo propio de los maestros ha sido resultado de lo aprendido durante su ejercicio profesional, como también en el proceso de actualización pedagógica que han recibido a nivel personal e institucional; es el caso del Liceo Los Andes que en un esfuerzo por posicionarse en el trabajo académico desde la formación de competencias, ha posibilitado la formación de sus maestros en el conocimiento de este enfoque pedagógico.

Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, un campo de desarrollo disciplinar limitado

Resulta impreciso hablar de una didáctica de las Ciencias Sociales sin hacerlo de una didáctica de la Historia o de la Geografía⁵. Es claro en el caso de Colombia, la intención es concebir unas Ciencias Sociales integrales que desde diferentes disciplinas sociales permitan un conocimiento más integral del hombre en sociedad. Sin embargo, son la Historia y la Geografía como campos de conocimiento escolar, quienes han tenido más desarrollo tanto histórico como didáctico en el quehacer de la escuela, razón por la que en este acápite asumo la postura de Hernández (2002), quien desde el título de su libro habla de una didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, considerando la diferencia entre una

⁵School History Project es una agencia creada en 1972 en Inglaterra con el ánimo de pensar la naturaleza del conocimiento histórico enseñado en la escuela y el grado de desarrollo evolutivo de los estudiantes, a este momento se le atribuye el espacio de reflexión formal sobre la enseñanza de la Historia.

didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales.

Esta separación se hace con el ánimo de marcar diferencias entre campos disciplinares que han tenido desarrollos históricos y didácticos distintos, y regularmente en el entorno académico suele hablarse de uno u otro campo desde el interior de la didáctica de las Ciencias Sociales, cuando realmente se está hablando de una didáctica de la Historia o de una didáctica de la Geografía, no se puede hablar de una didáctica de las Ciencias Sociales sin antes hablar de didáctica de la Historia y didáctica de la Geografía⁶.

El campo de la Didáctica ha venido desarrollándose a partir de la segunda mitad del siglo XX, inicialmente en Francia, desde donde también tendrá su origen el desarrollo de la didáctica de las disciplinas, específicamente con la Didáctica de las Matemáticas (Zambrano, 2005). La didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia viene desplegándose desde los años 90, en gran parte, resultado de los cambios políticos surgidos en la segunda mitad del siglo XX, que cuestionaron el papel de la Historia y las Ciencias Sociales en la formación de escolares, entre ellos, la crítica a los ideales de progreso del capitalismo occidental, la caída del comunismo y la crisis de los nacionalismos, condiciones y procesos históricos que habían perpetuado un tipo de Historia y de Geografía que respondían a estos procesos políticos, optando por formar sujetos obedientes y reproductores del sistema (Reyes, 1995).

Los españoles Carretero (2009) y Prats (1996; 1997) fueron los abanderados de esta primera generación de trabajos adelantados durante la década de 1990, cuya preocupación era el problema de la enseñanza de la Historia. Llama la atención particularmente Carretero, quien seducido por el reconocido prestigio que las

⁶Cabe señalar que actualmente se evidencia una preocupación por la enseñanza de las Ciencias Sociales, sin embargo, es un campo que solo hasta ahora empieza a ser explorado, por un lado, desde la discusión por los tránsitos que se han dado en las asignaturas escolares de Historia y Geografía a Ciencias Sociales, pero también por la complejidad que implica enseñar una asignatura de relieves interdisciplinarios, donde cada una de las áreas que la componen han definido históricamente sus estatutos epistemológicos.

teorías constructivistas venían consolidando desde hacía dos décadas, considera que podían aplicarse a rajatabla en el salón de clase, puesto que no es posible garantizar el aprendizaje del sujeto mediado únicamente por su etapa de desarrollo cognitivo, junto a la relación que este sujeto tiene con el entorno. La razón era, según Carretero (2009), que sencillamente cada ser humano está sometido a procesos sociales diferentes y es posible que una persona de 30 años pueda tener la estructura mental de un joven de 15 o 16 años, no desarrollando en pleno su proceso cognitivo. Carretero considera posible el constructivismo, en tanto tenga en cuenta esta consideración. Esto quiere decir que el maestro debe hacer una evaluación del proceso del estudiante y en esta medida, debe definir criterios para acercar significativamente el educando al saber.

Esta postura de Carretero ha sido clave en su propuesta sobre el deber ser de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Aunque Carretero no evidencie la tensión que pueda existir entre el constructivismo y la enseñanza de cada asignatura escolar, por ejemplo en áreas donde el conocimiento no es posible de percibir desde la experimentación fáctica con el mundo, como suele suceder con la Historia y las Ciencias Sociales. Condición que demuestra lo que en adelante señalaré como el estancamiento del campo disciplinar de la didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.

Carretero, un poco más acusado en la Historia que en la Geografía, disertaba a comienzos del presente siglo en torno al problema de la enseñanza de las historias patrias, como el tipo de Historia que caracterizó la enseñanza de la Historia durante casi todo el siglo XX, esta enseñanza tenía férrea relación con el positivismo decimonónico que las encuadraba en un ejercicio memorista y repetitivo en tanto que hacer pedagógico, pero también monumental y revalorativo del héroe nacional en el marco de los contenidos históricos.

Prats (2001) se inscribe en la propuesta de didáctica renovadora también sentada sobre bases constructivistas. A diferencia de Carretero, no entra a discutir esta corriente pedagógica ni recarga el peso de su análisis en la enseñanza de

la historia. Por el contrario, se nutre de ella desde los aportes de las teorías cognitivas de Piaget, para considerar la importancia de una enseñanza de la Historia y la Geografía que procure el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la experimentación con el saber histórico de acuerdo con las necesidades educativas y capacidades cognitivas del estudiante. Prats tampoco se ocupa de cuestionar la viabilidad de las teorías constructivistas y dialogantes en las Ciencias Sociales escolares. Al respecto señala:

Es evidente que esta afirmación requiere una cierta matización. Los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos. Para ello, se tendrá que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y, al tiempo, subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. Dicho de otro modo, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico. Se debe proceder partiendo de trabajos que traten sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando a dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales (p.13).

De la manera en que lo plantea Prats se destaca una postura seductora: él vincula las etapas de desarrollo cognitivo, las categorías espacio - temporales y señala la necesidad de definir los contenidos escolares en función de dichas etapas. Sin embargo, cuando nos ubicamos en la complejidad del contenido, en tanto este muchas veces requiere de una base conceptual para su comprensión, coloca en apuros la función del maestro, pues resulta ser una abstracción que difícilmente puede retratarse en la realidad.

Carretero y Prats comenzaron la discusión por la necesidad de unas Ciencias Sociales escolares que reivindicaran los procesos históricos por encima de los acontecimientos, ello en el marco del desarrollo que había tenido la disciplina histórica

(pero también geográfica) desde Anales hasta las propuestas de la historia social de los años 60 y 70, señalando que el nuevo lugar de enunciación de la disciplina histórica debía de igual forma replicar en la historia escolar⁷.

En la actualidad, el debate sobre la necesidad del tránsito hacia la concepción de la historia escolar asociada a la comprensión de los procesos históricos y a la reivindicación de actores sociales invisibilizados por la criticada historia de bronce -que emulaba a los héroes y sobrevaloraba el sentimiento nacional- continua siendo punto de discusión en el campo de la didáctica de la Historia. A consideración de este trabajo, es un debate que hoy resulta estático y que poco aporta al desarrollo del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; puesto que, mientras el saber pedagógico ha encontrado un punto de llegada con las pedagogías dialogantes,⁸ la didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia ofrece limitadas opciones de trabajo metodológico en el aula y de herramientas didácticas a los maestros y maestras, evidenciando una distancia enorme entre el desarrollo de modelos pedagógicos y el saber didáctico.

Raúl Useche Rodríguez propone una discusión alrededor de la enseñanza del patrimonio; él considera que al igual que los diferentes contenidos históricos, la enseñanza del patrimonio se reduce a un ejercicio cognitivista. Useche (2013) hace un llamado de atención a que pensemos en las razones de la aversión de los jóvenes escolares por este campo del conocimiento, sugiere por lo menos dos, en primera instancia, el constructivismo o las teorías integracionistas o globalizadoras, encuentran su límite cuando el maestro piensa en los jóvenes solo como sujetos cognitivos y no como sujetos culturales, segundo, la actualidad estática de las nuevas formas de enseñanza de la Historia, que en su momento dejaron de lado la historia cultural y reivindicaron la historia social y económica, ha tenido repercusiones en el tipo de

⁷Cabe recordar que la historia y la geografía actualmente se integran dentro de la asignatura de Ciencias Sociales como una apuesta de varios países de Hispanoamérica, entre ellos España, México y Colombia de asumir una idea más integral del ser humano en sociedad.

⁸Estas pedagogías se nutren actualmente de campos como la pedagogía, la psicología, la psiquiatría y la neurociencia.

Historia que enseña, pues esta ha inviabilizado al sujeto reduciéndolo muchas veces a cifras. Al respecto dice lo siguiente:

Parcialmente influenciadas por los modelos de pedagogía conceptual pero sobre todo por las corrientes constructivistas, el ámbito universitario conoció propuestas que hicieron del cambio conceptual el eje de la intervención pedagógica para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Se trataba de desarrollar formas de trabajo pedagógico que haciendo énfasis en el conflicto cognitivo, generaran insatisfacción y pusieran en suspenso las concepciones previas, para de ese modo favorecer la búsqueda de nuevas concepciones (Gómez, s.f.). En cuanto a los enfoques integracionistas, también se conocieron en Colombia propuestas que consideraban la posibilidad de integrar los conocimientos Históricos y sociales a partir de proyectos de aula (Zamudio, 2012) o que, consecuentes con una idea más amplia de integración, proponían estrategias globalizadoras para aprender Historia y Ciencias Sociales de forma paralela al aprendizaje de otros saberes y disciplinas (p.33).

Lo anterior permite reafirmar la idea que los modelos pedagógicos contemporáneos no suplen las necesidades de unas Ciencias Sociales que, en ocasiones, requieren de otras herramientas que van más allá del ejercicio de la experimentación porque resultan abstractas para ser percibidas por una realidad tangible. En el campo de las Ciencias Sociales, ciertas categorías conceptuales además de abstractas, revierten complejidad para ser comprendidas desde una mera explicación verbal; resulta difícil para el educando poder comprenderlo, lo que dificultará en él la comprensión del fenómeno social e histórico estudiado.

Ante esta situación, resulta necesario que desde el área de Ciencias Sociales se tengan en cuenta estas apreciaciones en la selección de contenidos, el diseño curricular y la concreción de estrategias y herramientas didácticas, considerando además se tenga presente el estado de desarrollo cognitivo del estudiante, porque ello permite ubicar el marco conceptual desde donde es posible trabajar con el educando.

Algunos autores, entre ellos Joaquín Prats (2001) y Renán Vega (1999), se atreven a ofrecer orientaciones metodológicas en el trabajo didáctico de la enseñanza de la historia, el primero con los estudios de caso y la historia local, y el segundo en el trabajo con historia oral en el aula, como metodologías que pueden ayudar a acercar el pasado a los escolares. En esta aproximación estratégica, los autores en mención ofrecen posibilidades que exigen nuevas investigaciones tanto de los maestros como de los académicos interesados por este campo, que permitan definir el uso de estas herramientas pedagógicamente, de acuerdo con las condiciones sociales, culturales y cognitivas de los estudiantes.

Este acápite deja como conclusión que actualmente solo unos pocos estudios han trascendido a la proposición de estrategias didácticas sobre la base de una suerte de posibilidades, entre ellas, el uso pedagógico de las metodologías de investigación histórica porque permiten un acercamiento más experimental del estudiante con el saber. Así mismo, es necesario que desde las IE los profesores de Ciencias Sociales expresen disposición para transformar sus prácticas de aula, renueven sus conocimientos en el componente didáctico y finalmente, cuenten con las competencias para diseñar estrategias de acuerdo con las necesidades de sus educandos.

Cabe destacar que también resulta sumamente necesario hacer el llamado de atención a las IE que en el afán de servir a disposiciones externas que llaman a la calidad desde el desconocimiento de los procesos pedagógicos internos de la escuela, y desde una suerte de lectura homogeneizadora de la educación, reducen el oficio de maestro al de un tramitólogo de documentos, bajo una justificación sesgada del discurso neoliberal que llama constantemente al "ordenamiento de la casa" en nombre de la eficiencia.

Finalmente, en este trabajo se expresa con más claridad la preocupación por la enseñanza de la Historia que de la Geografía y de las Ciencias Sociales en general, ello porque la orientación inicial del proyecto era la indagación por las prácticas de enseñanza de la Historia, pero también porque este trabajo pretendía realizar un estudio comparativo entre estas didácticas y las que se

desarrollan en el Programa de Licenciatura en Historia en Buga. Queda por avanzar en estudios sobre las prácticas de enseñanza de la Geografía, y estudios interdisciplinarios sobre la relación entre Didáctica de la Historia y Didáctica de la Geografía, con el ánimo de ir afianzando el campo de la Didáctica de las Ciencias sociales.

Luego de realizar una revisión por el estado de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, es posible resaltar aspectos profundamente necesarios para concebir a futuro una transformación en el quehacer de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y que son una realidad en el quehacer pedagógico de los maestros en la secundaria. En este sentido, destacaré algunos avances en la reflexión y el quehacer de las prácticas de enseñanza de los maestros y su proyección a futuro.

Conclusiones y Recomendaciones

Los maestros sostienen que las Ciencias Sociales deben ser una asignatura donde el trabajo didáctico sea más dinámico para que haga contrapeso a un modelo de sociedad que ha hecho de los hombres y mujeres sujetos acrílicos y potencialmente manipulables para soportar los fines de un capitalismo descarnado que ha extendido sus tentáculos a través de unos medios de comunicación que desinforman, que muestra una realidad sin conflictos y que sigue alimentando lo presupuestado por Weber en la "Ética protestante" cuando afirmaba que el espíritu del capitalismo se reflejaba en la satisfacción de bienes materiales y que estos en sí mismos garantizaban la felicidad humana, lo que hoy conocemos como "consumo".

El llamado de atención de una maestra de Ciencias Sociales de un colegio de la ciudad es que este contrapeso es posible si las Ciencias Sociales se muestran atractivas al ojo del estudiante, si logran persuadirlo, captar su atención y despertar su interés, postura que muestra unas Ciencias Sociales vivas, que interactúan en tiempo real con el estudiante y le permiten a este a partir de una mirada racional y crítica, conocer el mundo que le rodea. La siguiente cita es la expresión de este sentir.

Hoy existen herramientas importantes como los medios de comunicación, el internet, que me parecen fundamentales en la enseñanza. Pero ante todo, yo creo que sí deberíamos concebir entre todos una idea de ciudadano a formar y en pro de eso tratar de hacer una historia y la idea de llegar a ella de una forma dinámica, que el aprendizaje sea significativo, que el muchacho entienda que lo que dice en el tablero o en el libro, se contextualice y encuentre relación entre la realidad que vive y lo que se está diciendo ahí.

A mí me llamaba mucho la atención en cierta oportunidad una estudiante, terminábamos de hablar de la Segunda Guerra Mundial y hacíamos una referencia con un documental que les llevé sobre algunas cosas que hizo el nazismo con el pueblo judío y hablábamos después de la bomba atómica, y se para una niña con toda la inocencia del caso y me dice: "¿profe y es que eso fue de verdad?", yo me quedé fría, entonces ellos no miran que eso es realidad, que eso pasó y cómo puede afectar. Yo creo que ahí está la labor de la enseñanza de las ciencias sociales (Profesor No. 1, Institución Educativa No. 1, comunicación personal, 9 junio de 2014).

Por otro lado, en la escuela es necesario trabajar en el desarrollo del campo de conocimiento de las estrategias y herramientas didácticas sobrepasando la discusión sobre el tipo de Historia y de Geografía que se debe enseñar, con ello no quiere decirse que este campo este totalmente desvanecido, pues esta investigación pudo constatar que los maestros (as) de Ciencias Sociales de la ciudad son productores potenciales de saber didáctico en la medida que han venido construyendo experiencias de trabajo didáctico significativo, donde aproximan el saber social, espacial e histórico a las realidades de los educando y en otros casos, facilitan el conocimiento y la comprensión de contenidos a partir de herramientas que al hacer parte del entorno cotidiano de los discentes, despiertan fácilmente su interés (Massone, 20011), me refiero en este caso al fomento del diálogo académico desde el uso de TIC como las redes sociales, por ejemplo, la creación de grupos de Facebook, la creación de blogs, y el uso de dispositivos móviles como libro de bolsillo, pero también como herramienta para captar momentos de su realidad que tienen que ver con el devenir social e histórico, como por ejemplo lo medioambiental.

En este sentido, la sugerencia es que estas experiencias se sistematicen y se den a conocer para que sean visibilizadas por la comunidad de maestros, es necesario que se construyan redes de maestros que sumen esfuerzos para potenciar el conocimiento didáctico, es a partir de estos canales desde donde es posible transformar las prácticas de enseñanza y transfigurar la imagen que tienen los educando de unas Ciencias Sociales poco útiles. Hace solo unos días en un evento programado por la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, en el marco de la celebración de los 50 años de existencia del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, la profesora Roser Batllori, invitada especial a dicho evento, rescataba una experiencia significativa como maestra en los años 70' en pleno tardofranquismo, ella junto a un grupo de maestros de Ciencias Sociales de la escuela donde trabajaba preocupados por el desinterés y la apatía de los estudiantes por las Ciencias Sociales, se reunieron a discutir el problema y resultado de ello nace un movimiento de renovación pedagógica que trascendió los muros de su escuela, logrando importantes apoyos institucionales, desarrollando investigación y creando los mecanismos para difundir este nuevo saber, a través por ejemplo de una revista de educación⁹.

La recomendación es que los maestros de Ciencias Sociales de Buga, tanto en los colegios públicos como privados, deben trascender hacia la construcción de comunidades académicas, primero a nivel institucional, pero luego a nivel local, con el propósito de socializar los avances en materia de estrategias y herramientas didácticas, las experiencias pedagógicas significativas, pero también debe ser un espacio donde se discutan los problemas que acusan esta enseñanza, desde los institucionales, hasta los académicos asociados a los contenidos, los curriculares y por supuesto los didácticos.

Sobre esta última recomendación, es preciso señalar como avance el fomento de espacios de diálogo disciplinar y pedagógico a través de los

microcentros en las IE públicas, ello ha permitido ir consolidando un punto de encuentro entre los maestros de las diferentes asignaturas para capacitar al maestro en directrices institucionales, sin embargo, el microcentro adolece de ser un espacio de producción académica donde se fortalezca la investigación, la interdisciplinariedad y el diálogo de experiencias, es necesario que la escuela de un salto hacia la producción de conocimiento científico y deje de ser un receptor pasivo que se ha acostumbrado a esperar que brillen las mentes de los expertos del Ministerio y de las Facultades de Educación para adoptar en su quehacer pedagógico la nueva propuesta.

Referencias

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda, A.F. (2016). El Docente y la Máquina. Las TIC en la práctica de los profesores de Ciencias Sociales y Licenciatura en Historia de Buga. En *Didáctica de las Ciencias Sociales. Un estudio comparativo entre la educación secundaria y media y la formación universitaria en Buga*. [Informe de Investigación]. Universidad del Valle.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Guía N° 7*. Bogotá: MEN.
- Donovan, M.S. & Bransford, J.D. (Eds.). (2005). *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington: National Research Council.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Massone, M. (2011). *Los Jóvenes, la escuela y las transformaciones en la apropiación de los*

⁹Reflexiones presentadas por la profesora Roser Batllori, Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona, en el marco de una conferencia dictada durante el evento que conmemoró los 50 años de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Santiago de Cali, octubre 2 de 2015.

- saberes*. Argentina: Ediciones Homosapiens / FLACSO.
- MEN. Colombia Aprende. (s.f.). *Gestión educativa vía hacia la calidad*. Recuperado en septiembre de 2015, de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-188846.html>
- Pagés, J. (2001). Hacia dónde va la enseñanza de la historia: Apuntes para la comprensión de un debate. *ENDOXA: Series Filosóficas*, (14), 261-288.
- Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia? *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (8), 93-106.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherenci ay autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (12), 7-18.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura, Consejería de Educación Ciencia y Tecnología.
- Red de Maestros Guadalajara de Buga. (s.f.). *Microcentros*. [Mensaje en un blog]. Recuperado en septiembre de 2015, de <http://redmaestrosbuga.blogspot.com/p/microcentros.html>
- Reyes, J. (1995). En torno a Paulo Freire: Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana. Tesis para optar al título de Licenciada en Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Saldarriaga Vélez, O. (2006). Del oficio de maestro, ¿de intelectual subordinado a experto subordinador? *Revista IDEP, Educación y Ciudad*, (11), 55-70.
- Souto González, X.M. (2009). La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes. *XVI Congreso Colombiano de Geografía. Memorias*. (pp.141-152). Santiago de Cali: ACOGE.
- Useche, R. (2013). La enseñanza de la Historia y Patrimonio: la ausencia de dispositivos intergeneracionales. En O. Gómez & E. Rivera. *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la historia*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Vega, R. (1999). *Historia: Conocimiento y Enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Antropos.
- Zambrano, A. (2005). Didáctica y saber. En *Didáctica, pedagogía y saber*. (pp.19-58). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Restrepo, S. & Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía. Una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, (14), 4-9.

UNA RELECTURA DE ESTADÍSTICAS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Objetivo: situar agenciamientos y antagonismos sectoriales en la configuración de la educación superior colombiana. **Metodología:** estudio descriptivo que relea estadísticas de la educación superior recopiladas por el Ministerio de Educación Nacional, mediante un trabajo heurístico favorable a la construcción de una metodología relacional. **Hallazgos:** se identifica un repunte en la matrícula privada en la educación superior colombiana durante el periodo 2010-2014, en tanto que prefiguración de un posible agotamiento del modelo de incremento sectorial de cobertura instaurado en 2002; también se observa la instauración del predominio del sector privado en la oferta de programas académicos de pregrado durante la segunda mitad de los años setenta del siglo pasado. **Conclusiones:** se reafirma la necesidad de identificar casos universitarios específicos para situarlos dentro de una problemática delimitada.

Palabras clave: universidades públicas, sistema de educación superior, políticas de educación superior.

Origen del artículo

Artículo producto del proyecto de investigación DPG-434-16 "Estudios sobre cambio institucional en Universidades públicas colombianas" a cargo del Grupo Política, financiado con recursos del CIUP-UPN.

Cómo citar este artículo

Tellez, S. & Guevara, R. (2016). Una re-lectura de estadísticas sobre la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 42-53.

A NEW READING TO THE STATISTICS ON HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA

Objective: to place sociological analyses and the public-private antagonisms in the settings of higher education in Colombia. **Methodology:** Descriptive study, which provides a new reading to the statistics of higher education compiled by the National Education Ministry, through a heuristic work, which favors the construction of a relational methodology. **Findings:** The enrollment in private higher education soared during the term 2010-2014, in relation to the prefiguration of a possible depletion of the growth in the public-private coverage model introduced in 2002. There is also an establishment of the prevalence of the private sector in the offer of undergraduate academic programs during the second half of the seventies of the last century. **Conclusions:** the need of identifying specific university cases to be placed inside a defined issue is confirmed.

Key words: public universities, higher education system, higher education policies.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 · Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

Una relectura de estadísticas sobre la educación superior en Colombia

Introducción

Una conclusión de una investigación anterior¹ realizada sobre asuntos de la educación superior colombiana, registrada en un artículo recientemente publicado (Guevara; 2014, p. 15), identificaba:

[...] tres momentos institucionales en la oposición público-privado: el primero hasta 1946, caracterizado por una fuerte presencia del sector público en los dos **planos analíticos, instituciones y matrícula**. El segundo, centrado en la década de 1970, en donde, a pesar del leve repunte institucional en los gobiernos liberales (1958-1962 y 1966-1970), se consolidaría el **predominio institucional del sector privado**. La última, a partir de 1980 con el **afianzamiento institucional del sector privado frente al**

Sandra Milena Téllez Rico¹
René Guevara Ramírez²

¹Licenciada en Psicología y Pedagogía y Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente ocasional de tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Investigadora principal del proyecto DPG-434-16, "Estudios sobre cambio institucional en Universidades Públicas colombianas". smtellezr@pedagogica.edu.co

²Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor asistente, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Co-investigador del proyecto DPG-434-16 "Estudios sobre cambio institucional en Universidades Públicas colombianas". rguevara@pedagogica.edu.co

¹DPG-336-12. Proyecto financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional: CIUP-UPN.

público y una **alternancia en la participación de matrícula** consolidada, con el repunte observado durante el gobierno de Uribe Vélez y las debidas consecuencias sobre la política de financiación para las universidades públicas. (Negritas fuera de texto).

En efecto, un énfasis metodológico de las investigaciones del Grupo Polítia-UPN consiste en identificar dicotomías en la acción institucional de la educación superior colombiana; por ejemplo, la oposición público-privado como compromiso metódico con el reconocimiento y la necesaria objetivación de dinámicas (y estáticas) sobre dicha "realidad" ya que, dependiendo del lugar ocupado en el espacio de la educación superior, se tendrían percepciones (y relaciones) sobre (con) dicha noción (público-a) desdoblada.

Algunos analistas, ubicados en universidades públicas (oficiales o estatales), considerarían que la educación superior debería ser de nivel universitario y su oferta de tipo estatal (pública), soslayando la diferenciación institucional entre universidades, instituciones universitarias, instituciones tecnológicas e instituciones técnico-profesionales, de allí que apelarían a una relación (históricamente situada y fechada) que circunscribiría lo público con lo estatal. Mientras tanto, los analistas ubicados en el sector privado, herederos y reproductores de un sentido contrapuestamente instituido sobre lo público en la educación superior (desde mediados del siglo XX²) y promotores de la "necesaria" ampliación de la matrícula en la base piramidal de las IES (Instituciones de Educación Superior), reiterarían sus sospechas sobre la "captura" directiva de universidades públicas por parte de grupos de interés. En medio de este contrapunteo habría que señalar las escasas (si las hay) investigaciones que analicen políticas de educación superior relacionando su diferenciación (instituciones-programas académicos) con la distribución sectorial (público-privado), así como su participación y posicionamiento estadístico frente a las variables constitutivas de dichas políticas.

²Sobre lo público en la educación superior colombiana solo se comparte este enunciado con miras a salvaguardar la investigación en curso de una estudiante de la Maestría en Educación de la UPN, dirigida por uno de los docentes del Grupo Polítia.

Por tanto, el artículo, caracterizado por un tono descriptivo, complementa y extiende planteamientos previos (Guevara, 2014), al situar la distribución, diferenciación y participación sectorial en la oferta de programas académicos en la educación superior colombiana³, tomando como referencia la más reciente información estadística alojada en la página del Ministerio de Educación Nacional (junio de 2015), dentro del conjunto de la producción ministerial consecuente. Por ende, los siguientes apartados referirán los análisis respectivos ampliando apartes conclusivos de la investigación mencionada, discutiendo hallazgos (resultados) parcialmente obtenidos en el presente ejercicio, además de establecer implicaciones para una interrogación que consulte sobre las posibilidades de cambio⁴ del sector público dentro del conjunto de la educación superior colombiana, circunscrita por cuatro políticas (calidad, cobertura, pertinencia y financiación) progresivamente perfiladas entre 1980 y 2002. A partir de 2003 serían consagradas como agenda pública universitaria dominante⁵.

Método

Momento descriptivo 1: ¿Qué nos podrían decir las estadísticas ministeriales sobre la educación superior en Colombia?

La información estadística observada corresponde a las **estadísticas sectoriales** elaboradas por la Subdirección de Desarrollo Sectorial del

³La objetividad estadística del artículo mencionado (Guevara, 2014) permitió identificar la institucionalización del predominio privado en la oferta de instituciones de educación superior en 1970 y de la matrícula en 1974, años del frente nacional, sin que se quiera expresar con ello que fuera responsabilidad de sus gobernantes, aunque tampoco se podría afirmar que estuvieran exentos de participación en el estado de cosas acumuladas y heredadas para la acción gubernamental.

⁴Cambio que en su acepción sociológica implicaría, según Acosta, "[...] un proceso de diferenciación estructural creciente, que presupone no sólo la incorporación de nuevas normas, reglas y valores de actuación institucional, sino también de actores, intereses y conflictos en distintas esferas de desempeño institucional" (pp.50-51).

⁵Agenda pública universitaria en el entendido de asuntos o preocupaciones propias de las universidades sobre la cuales versaría la acción gubernamental en términos de su resolución. Por ende, Agenda pública universitaria se refiere a un componente del Sistema de Educación Superior y, en tal sentido, no confunde educación superior con universidad o viceversa.



Ministerio de Educación Nacional, publicadas en su sitio en junio de 2015, cuya inteligibilidad depende de una *develación relacional*. Mejor aún, su sentido devendría relación entre autor(es) y lector(es) mediante el establecimiento de códigos de comunicación, circunscritos por condiciones que harían a las posiciones y a sus momentos como determinados. Aún más, la relación sería establecida entre un lector, regularmente en el presente, y un(os) constructor(es) de dato(s) que, no necesariamente, ocuparía(n) similar coordenada temporal. Capacidad de lectura, interpretación, controversia socialmente distribuida o centrada de acuerdo con las circunstancias del momento. Las estadísticas requerirían la posibilidad de ser leídas, interpretadas y polemizadas según las discordancias o las concordancias entre quienes las leen separándolas de lecturas amparadas en auras de científicidad que acompañan de cuando en cuando la toma de decisiones de políticas.

En su texto sobre investigación y toma de decisiones, la venezolana Carmen García Guadilla (2000) ubica cuatro aproximaciones a la investigación sobre políticas en educación superior: a) investigadores con preocupaciones disciplinares; b) directivos gubernamentales (y) c) directivos universitarios con preocupaciones específicas por resolver; y, d) organismos regionales (internacionales) con agendas y recursos por promover. Resultante de la tradición nacional, habría que adicionar la contestación política de las políticas mediante

el agenciamiento de agendas, intereses y causas *comprometidas*⁶. De tal suerte que, si bien las posiciones mencionadas coinciden en el uso de técnicas y metodologías de investigación propios de las ciencias sociales, tienen como límite de validez de su interlocución, ser posicionamientos situados. En nuestro caso, problemáticas teóricas en la relación disciplinar signada por la sociología y el análisis de políticas. Allí donde el agente gubernamental/institucional ve un indicador por mejorar, los investigadores observan una relación por establecer entre variables circunscritas por preocupaciones teórico-metodológicas específicas. De suerte que, como será observado más adelante, mientras que para alguien que toma decisiones políticas, las **estadísticas sectoriales** permitirían expresar avances cuantitativos en cobertura o calidad, para los autores del artículo esa misma información les permite expresar, preliminarmente, un agotamiento en el modelo de cobertura en la educación superior durante los años 2002-2014, favorecidos por análisis sobre la transición gubernamental entre los dos presidentes reelectos al amparo de la reformada constitución de 1991.

⁶Este planteamiento será desarrollado con el debido detalle en otro artículo en elaboración.

Momento descriptivo 2: ¿Cómo están dispuestas las estadísticas sobre la educación superior en Colombia?

Una primera observación sobre dichas estadísticas permite identificar que están organizadas en cuatro políticas, ejes de políticas o asuntos de preocupación pública (Cobertura, Calidad, Pertinencia y Recursos Financieros) con los correspondientes componentes favorables a lecturas sobre desempeños de la educación superior colombiana (variables), descritos de la siguiente manera⁷:

Cobertura. Las estadísticas referidas a Cobertura, además de contener la información cuantitativa sobre el particular, incorporan aquella correspondiente a instituciones, matrícula, absorción, deserción y un especial énfasis en educación técnica y tecnológica con sus composiciones y distribuciones en doce tablas conteniendo las siguientes variables:

- Instituciones de educación superior: carácter, sector.
- Matrícula total de instituciones según nivel de formación: nivel de formación, año, total.
- Participación matrícula total: nivel de formación, año, total.
- Crecimiento de la matrícula por nivel de formación: nivel de formación, año, total.
- Matrícula total por sector: sector, año, total, participación.
- Tasas de crecimiento de matrícula por sector: origen (sector), año.
- Tasa de absorción inmediata: estudiantes matriculados grado 11, estudiantes matriculados en SNIES, tasa de absorción inmediata, año.
- Tasa bruta de cobertura: matrícula de pregrado, población 17-21 años, año, total.
- Tasa de cobertura en América Latina: país, año.
- Deserción estudiantil: tasa de deserción, año.
- Fomento a la educación técnica y tecnológica (T&T): total IES, matrícula SENA, técnicos profesionales, tecnólogos, año, total.

⁷Las tablas expuestas a continuación han sido elaboradas por los autores del artículo mediante la integración de las diferentes variables contenidas en el conjunto de tablas incluidas en las estadísticas sectoriales del MEN.

- Tasas de crecimiento matrícula T&T: total IES, matrícula SENA, técnicos profesionales, tecnólogos, año, total.

Esta información permite realizar un análisis sobre oferta institucional de la educación superior en Colombia, así como valoraciones sobre cobertura, absorción, deserción y la participación T&T en la matrícula de educación superior a nivel nacional o efectuar comparaciones en la región latinoamericana sobre cobertura.

Calidad. Incluye información relacionada con programas académicos, resultados de pruebas Saber Pro, docentes y grupos de investigación. Adicionalmente, quedan incluidas instituciones acreditadas y datos del Índice de Progreso IPES.

- Oferta de programas académicos por nivel de formación: nivel de formación; con registro calificado (RC); de alta calidad (AC); # de programas con AC por cada 100 con RC.
- Oferta de programas académicos por área del conocimiento área del conocimiento: agronomía, veterinaria y afines; bellas artes; ciencias de la educación; ciencias de la salud; ciencias sociales y humanas; economía, administración, contaduría y afines; ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines; matemáticas y ciencias naturales; con registro calificado (RC); de alta calidad (AC); # de programas con AC por cada 100 con RC.
- Estudiantes evaluados pruebas Saber Pro: NBC, número estudiantes evaluados, año.
- Estudiantes evaluados pruebas Saber Pro por Sector: sector, año, total.
- Docentes según máximo nivel de formación: pregrado, especialización, maestría, doctorado; año; total.
- Docentes según dedicación: tiempo completo, medio tiempo, catedráticos; total; año.
- Grupos de investigación reconocidos en Colciencias: grupos registrados, grupos reconocidos, año.
- Instituciones acreditadas de alta calidad: públicas, privadas.
- Índice de progreso de la educación superior-IPES: Índice de progreso de la educación superior-IPES; índice de calidad; índice de acceso; índice de logro; año.

Básicamente, permitirían analizar datos complementarios de los anteriores con información sobre la capacidad instalada: oferta de programas académicos, docentes, investigación y los resultados obtenidos por los estudiantes en los exámenes del Estado.

Pertinencia. Integrada por títulos otorgados, graduados y evolución del ingreso para recién egresados, esto sería, los resultados de la educación superior darían cuenta de su pertinencia.

- Títulos otorgados en educación superior por año: IES, SENA; totales.
- Títulos otorgados de educación superior por nivel de formación: nivel de formación: técnica profesional, tecnológica, universitaria, especialización, maestría doctorado; total; año.
- Títulos otorgados de educación superior por área del conocimiento: área del conocimiento: agronomía, veterinaria y afines; bellas artes; ciencias de la educación; ciencias de la salud; ciencias sociales y humanas; economía, administración, contaduría y afines; ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines; matemáticas y ciencias naturales; total; año.
- Porcentaje de graduados vinculados al sector formal de la economía: técnica profesional, tecnológica, universitaria, especialización, maestría, doctorado; total; año.
- Porcentaje de recién graduados trabajando en el mismo lugar de grado: nombre de cada departamento; porcentaje; tasa de graduación por nivel de formación: técnica profesional, tecnológica, universitaria.
- Tasa de graduación por área del conocimiento: área del conocimiento: agronomía, veterinaria y afines; bellas artes; ciencias de la educación; ciencias de la salud; ciencias sociales y humanas; economía, administración, contaduría y afines; ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines; matemáticas y ciencias naturales.
- Evolución del ingreso real por nivel de formación para los recién graduados: salarios de entrada al mercado laboral (a precios constantes de 2013); área del conocimiento: agronomía, veterinaria y afines, bellas artes, ciencias de la educación, ciencias de la salud, ciencias sociales y humanas, economía, administración, contaduría y afines, ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, matemáticas y ciencias

naturales; salario en (año); graduados –año- (anterior al año del salario observado); total.

Las principales variables analíticas remiten a la titulación otorgada y la remuneración de los graduados cruzándolas con áreas del conocimiento de los programas de egreso, muy al amparo de la política de formación de capital humano que orienta las políticas de educación superior en la región desde los años sesenta del siglo XX.

Recursos financieros. La atención estaría centrada en aportes del Estado al funcionamiento de las universidades públicas y promedio de valores para el pago de matrícula para estudiantes de primer semestre.

- Aportes del Estado a universidades públicas (millones de pesos). Tipo de recurso: Aportes nación-funcionamiento; Aportes nación-inversión; Servicio deuda; Apoyo votaciones; Ley 1324-2009; Aportes Entidades Territoriales; Colciencias; Recursos CREE; Total; Año.
- Aportes del Estado a universidades públicas. Funcionamiento. (Millones de pesos). Universidades nacionales; Universidades territoriales; Total; universidades; Año; Producto interno bruto – PIB; Gasto Público Educación Superior Sector Público; Aportes Nación a las Universidades Públicas; Aportes Nación a las IES no universidades Públicas; Total Aporte Nación IES Públicas; Part. del Gasto Público en ES como % del PIB; Part. De los Aportes Nación a las IES como % del PIB.
- Promedio de valores de matrícula para estudiantes de primer semestre. Carácter: "Institución Técnica Profesional"; Institución Tecnológica; Institución Universitaria; Universidad; Nivel de formación: Técnica profesional; Tecnológica; Universitaria; IES públicas (\$); IES privadas (\$).

Solo tiene en cuenta los recursos girados por el gobierno nacional a las universidades públicas. No tiene en cuenta las composiciones y cantidades de otros recursos de similar tipo otorgados a las universidades privadas.

Este primer ejercicio de reconocimiento de la forma y el fondo de las variables que desagregan los referentes de políticas permite realizar referentes

abordajes a partir de problemáticas teóricas que den cuenta de la manera en que son construidos los datos. En nuestro caso, participa de un trabajo heurístico contributivo de una metodología relacional donde la objetividad (objetivación estadística) sería un componente importante. Como fuera expresado previamente (Guevara, 2014, p. 5), la objetivación implicaría desnaturalizar significaciones para resituar composiciones sectoriales en las ofertas institucionales. Por ende, las técnicas resultantes implican esa desagregación de las estadísticas para recomponerlas en sus agenciamientos consecuentes.

Estos referentes favorecen comprender de mejor manera qué nos dicen las estadísticas a partir de la disposición contenida en su organización, mediante la realización de una primera comparación entre el último periodo de gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2006-2010) y el primero de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2014), como extensión analítica del trabajo contenido en el artículo ya referido (Guevara; 2014), observando el devenir de la participación del sector público en la distribución de la matrícula en educación superior. Los años 2002-2010 marcaron una inflexión que (re)posicionó al sector público con más del 50% de la matrícula en educación superior. Durante el primer gobierno de Santos ¿continuaría dicha tendencia?

Asimismo, serán observados y extendidos los datos correspondientes a la distribución público-privado de la oferta de programas académicos de la educación superior en Colombia, con el fin de compararlos con el predominio privado en la oferta de instituciones y en la matrícula de la educación superior colombiana previamente constatado (Guevara, 2014).

Resultados

Primero. ¿Cómo se presenta la distribución sectorial de matrícula de educación superior colombiana, correspondiente a los años 2010-2014?

Al finalizar el periodo político denominado República Liberal (1930-1946), los Conservadores “recibirían” en 1946 un conjunto de universidades mayoritariamente ubicadas en el sector público:

74%. La matrícula tendría una participación similar por parte del mismo sector: 74%. Vendrían los gobiernos conservadores (1946-1953); la crisis política instituiría la Dictadura Militar (1953-1958) y, como resolución de la crisis, la instauración del Frente Nacional (1958-1974). El “último” de estos gobiernos por alternancia, le correspondió a Misael Pastrana Borrero (1970-1974). En esos años la participación del sector privado en la educación superior colombiana consolidaría su mayoría, ya que en 1970 las IES privadas coparían el 51% y, en 1974, la matrícula educación superior privada llegaría al 51%.

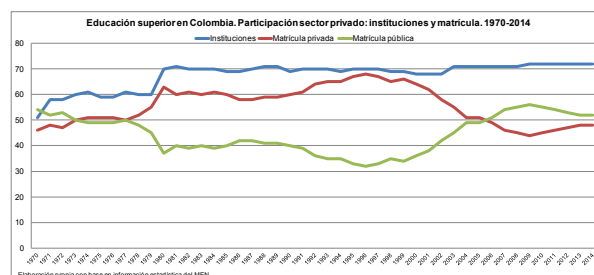


Figura 1. Educación Superior en Colombia. Participación sector privado: instituciones y matrícula 1970-2014.

Hacia mediados del gobierno de Turbay Ayala (1978-1982), el predominio de la oferta de instituciones del sector privado se ubicó en 70%. Entre 1980 y 2014 dicho predominio en la oferta osciló entre 68% y 72%. Por su parte, la participación de la matrícula privada fue mayoritaria a partir 1974 (51%) y entre 1970 y 2014 osciló entre 45% y 68%. Específicamente, durante el gobierno de Samper Pizano (1994-1998) esa participación llegó al punto más alto (68%): casi 7 de cada 10 estudiantes de educación superior estarían matriculados en el sector privado.

Ahora bien, en este mismo asunto, con un predominio privado de IES, durante los años de Uribe (2002-2006-2010) habría un incremento en la participación del sector oficial en la matrícula de educación superior aumentando su participación del 42% (2002) al 55% (2010). No obstante, dicha situación varió durante el primer gobierno de Santos Calderón (2010-2014) ya que hubo un lento, pero sostenido repunte de la participación del sector privado en la matrícula de educación superior, aumentando del 45% (2010) al 48% (2014).

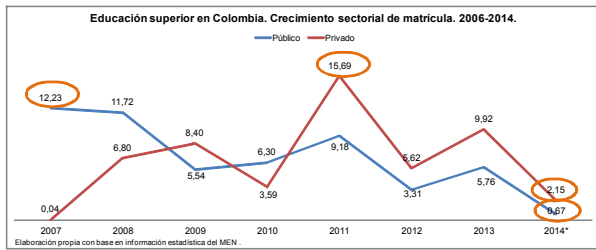


Figura 2. Educación superior en Colombia. Crecimiento sectorial de matrícula. 2006-2014.

La situación descrita encuentra correspondencia en el hecho de que, si bien el crecimiento del sector privado ha caído del 12,23% (2007) a menos del 1% (2014), con datos preliminares del MEN, el crecimiento de la matrícula en el sector oficial también ha decaído de manera significativa del 15,59% (2011) durante el primer año de gobierno de Santos, hasta ubicarse en un escaso crecimiento del 2,15% (2014).

Por tanto, y como fuera comentado, allí donde los tomadores de decisiones verían mejoramiento en indicadores, investigaciones ubicadas en campos disciplinares, usando la misma información, posicionarían interrogaciones para profundizar en los análisis. En este caso, se puede preguntar si las acciones emprendidas a partir de 2002 con miras a incrementar la matrícula en educación superior, principalmente en el ordenamiento estadístico (incorporación del Sena, aumento de cupos en universidades públicas, variación en el rango etario para calcular la población matriculada –Guevara, 2014-), estarían llegando a su techo y, por ende, habría que revisar los presupuestos dominantes en la modelación de opciones de políticas sobre este asunto en particular.

2. ¿Cómo está distribuida sectorialmente la oferta de programas académicos en la educación superior colombiana? ¿Cuál es su desempeño estadístico?

(Nota polémica. Si estas preguntas las cruzamos con el asunto de la calidad en dos de sus modalidades de evaluación (registro calificado y acreditación), tendríamos como respuesta, según las estadísticas sectoriales del MEN, que casi nueve programas (8,6) con acreditación de alta calidad corresponderían a 100 programas con registro calificado. Dato, ¿alto, bajo? La apreciación depende del lugar ocupado por los analistas en términos de la eficacia de

la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior).

Al recuperar una publicación fechada (Caro, 1992) en donde se anexa información del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) sobre la distribución de programas en educación superior con miras a configurar una panorámica que extienda los datos del MEN, se puede proponer como hallazgo complementario que hacia finales de los años setenta del siglo pasado, entre 1975 y 1980, se consolidaría el predominio privado en la oferta de programas académicos en la educación superior colombiana (Figura 3).

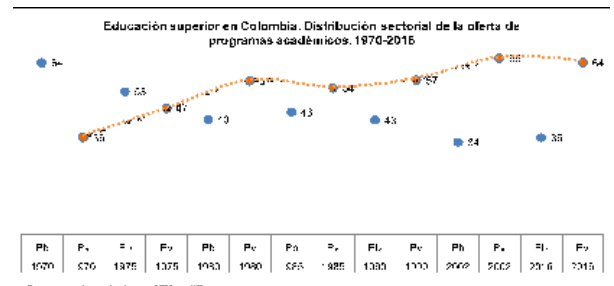


Figura 3. Educación superior en Colombia. Distribución sectorial de la oferta de programas académicos 1970-2016.

Asimismo, que dicho predominio al consagrarse en 2002, previo a la reelección presidencial como determinación de la continuidad de políticas, permite expresar que, para ese año, el 66% del total de los programas académicos ofrecidos corresponde al sector privado. Además, mientras que por nivel de formación el predominio privado es fuerte en los programas de pregrado (técnico-profesional: 80%; tecnológico: 65%; profesional: 63%) su presencia, si bien es importante, no opaca a nivel de maestrías (45%) y doctorados (29%) el predominio del sector oficial con el correspondientes 55% (maestrías) y 71% (doctorados).

Escudriñando un poco más en cada sector, se puede establecer que dentro del oficial casi la mitad (45%) de programas académicos corresponde al nivel profesional (universitario), seguido de los posgrados de especialización (27%) y los programas tecnológicos (15%) son el doble de las

maestrías (7%). La situación en el sector privado es similar aunque con datos menores, ya que los programas académicos de nivel profesional (40%) son un poco menos dentro de ese sector, mientras que las especializaciones tienen una participación mayor (31%) a su contraparte en el sector oficial.

Esto en cuanto al nivel de formación, pero, si queremos obtener información sobre la distribución y participación sectorial de programas académicos por áreas del conocimiento a nivel de pregrado, las estadísticas sectoriales del MEN que han servido para los análisis previos, no son de mucha ayuda, salvo su remisión a los porcentajes de programas acreditados y con registro calificado ya comentados. Por ello, hay que construir otra base de datos con información del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) que permita observar las variables analíticas sobre los programas distribuidos por áreas del conocimiento. De esta manera, a marzo de 2016 los programas de pregrado en la educación superior colombiana corresponden a 6369, de los cuales 59% son profesionales, 29% tecnológicos y 12% técnicos profesionales. A su vez, el 60% del total de programas académicos de pregrado corresponde al sector privado. A nivel profesional, los programas de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (28%) ocupan la primera posición, seguidos de economía, administración, contaduría y afines (25%); y ciencias sociales, derecho, ciencias políticas (18%). Los programas de educación ocupan la distante cuarta posición (11%).

La discriminación sectorial por área de conocimiento evidencia la concentración privada con una ordenación diferente a la anterior ya que los programas de economía, administración, contaduría y afines (76%) ocupan el primer lugar, en el sector privado, seguidos de los programas de ciencias de la salud (73%), ciencias sociales, derecho, ciencias políticas (67%). Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines y los programas de bellas artes (65%) ocupan la siguiente posición con predominio privado. El **sector oficial** concentra la mayoría en matemáticas y ciencias naturales (62%), educación (61%) y humanidades (51%).

A nivel tecnológico existen 1866 programas, de los cuales el sector oficial (52%) concentra la mayoría. En este nivel de formación, el número de áreas por

sector es más equilibrada ya que el sector oficial tiene mayoría en matemáticas y ciencias naturales (88%), agronomía, veterinaria y afines (85%); ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (58%); y educación (57%). El sector privado es mayoritario en bellas artes (61%), economía, administración, contaduría y afines (58%), ciencias sociales (56%) y ciencias de la salud (53%).

A nivel técnico-profesional existen 754 programas, de los cuales el 66% corresponden al sector privado. La concentración en el sector privado corresponde a matemáticas (83%), bellas artes (82%), economía (76%) e ingeniería (62%). Al sector público le corresponde agronomía (85%), ciencias sociales (65%), ciencias de la salud (57%) y humanidades.

Brevemente, el sector privado concentra la oferta de programas académicos en los tres niveles de formación (profesional, tecnológico y técnico-profesional) en el área de ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, predomina en economía, administración, contaduría y afines (profesional y técnico profesional) y bellas artes, mientras que el predominio del sector oficial corresponde al área de matemáticas y agronomía.

Conclusiones

A partir de la discusión precedente sobre algunas variables de la información estadística del MEN y otras construidas con información del SNIES, se puede reiterar que la misma información puede servir para llevar a cabo diferentes análisis según las posiciones ocupadas por quienes operan su realización. Tal y como fue visto, la composición de variables de información por cada asunto de políticas, desagregadas previamente, puede implicar un tipo de valoración por parte de quienes toman decisiones gubernamentales o institucionales mientras que desde problemáticas teóricas específicas pueden contribuir a delimitar tensiones a los presupuestos implicados en las políticas de educación superior.

En nuestro caso, interesa allanar esfuerzos empíricos que favorezcan la interrogación sobre el cambio en la educación superior tanto a nivel del

Sistema como en el Sector Oficial. En la primera, tensionando los planteamientos de Lucio & Serrano (1992) sobre inercias estructurales y en la segunda, ubicando las significaciones de Acosta (2002) sobre el neointervencionismo en la relación Estado-universidades públicas.

De tal suerte que como fue visto, al seleccionar algunas variables analíticas en términos de seguimiento a la acción gubernamental y a la identificación de inercias o transformaciones en la educación superior colombiana (Guevara, 2014), se podría expresar visualmente la información establecida de la siguiente manera:

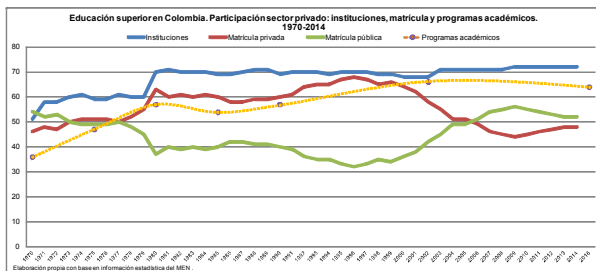


Figura 4. Educación superior en Colombia. Participación sector privado: instituciones, matrícula y programas académicos. 1970-2014

Asimismo, los recorridos de investigación realizados hasta el momento permiten expresar que la institucionalización de la educación superior en Colombia se habría realizado durante los últimos años del Frente Nacional, en tanto que consolidación de la presencia de "otras modalidades" educativas distintas a la universitaria que predominaba hasta comienzos de la segunda mitad del siglo XX. Dicho predominio institucional aparejaría la alternancia en la participación sectorial en la matrícula que, como ha sido visto, tuvo un largo periodo concentrado en el sector privado hasta la afectación política de los gobiernos de Uribe Vélez. Al finalizar este, la información estadística ministerial pareciera afianzar una comprensión sobre su agotamiento, toda vez que el sector privado incrementa, nuevamente y de manera significativa, su participación.

Correlato de esta búsqueda encaminada a situar posicionamientos público-privado, en términos de establecer cómo han operado las acciones gubernamentales frente a los principales

problemas de políticas en la educación superior, está el registro realizado al determinar que hacia finales de los años 70 (1975-1980) el predominio privado incluiría su presencia en la oferta de programas académicos de pregrado, mientras que su contraparte del sector público haría lo propio en los posgrados de maestrías y doctorados. En tal sentido, la objetivación estadística favorece dar cuenta de un hecho en la indagación: los años 60 y 70 del siglo XX constituyen límites de validez para la constitución del actual Sistema de Educación Superior, al amparo de una modelación práctica de la acción pública donde lo público dejaría de estar asociado a lo estatal. El caso colombiano más Brasil y Chile, a diferencia de la regularidad latinoamericana, serían expresión precisa de ese predominio privado en la oferta de instituciones, de programas académicos o de matrícula, situación que no puede ser reducida, en su explicación, al presunto agotamiento de las posibilidades de invertir mayores recursos económicos para una mayor expansión de la educación superior oficial.

De tal suerte que el "sentido de realidad" de quienes han agenciado políticas desde el sector privado operaría mediante posicionamientos precisos; mientras tanto, las significaciones contrapuestas, ubicadas en el sector oficial, harían parte de un esquema político sin correspondencia con la "realidad" instituida para dicho nivel de formación. De allí la valía de apuestas de investigación encaminadas a fundamentar teóricamente preguntas que interroguen por las posibilidades del cambio en la educación superior colombiana, así como sobre los mecanismos mediante los cuales se habrían realizado dichas transformaciones en las arenas de confrontación implicadas en la gestión, organización y políticas de la educación superior en Colombia.

Por tanto, los hallazgos delineados reafirman la necesidad de identificar casos universitarios específicos para situarlos dentro de una problemática delimitada, con el fin de establecer las posibilidades del referido cambio a partir de dos planos de políticas, uno ubicado en las realizaciones políticas internas y, otro, en el ordenamiento externo de las acciones gubernamentales, delineadas desde comienzos de la segunda mitad del siglo XX.

Referencias

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición: análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América. *Revista Sociológica*, (49), 43-72. México: UAM.
- Caro, B.L. (1992). *Autonomía y calidad: ejes de la reforma de la educación superior en Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad de los Andes.
- Colombia. Ministerio de Educación [MEN]. Sistema Nacional de Información de la Superior - SNIES. (Mayo, 2016). *Estadísticas de Educación Superior*. Sectorial. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>
- Colombia. MEN. SNIES. (s.f.). *Estadísticas*. Recuperado el 4 de marzo de 2016, de <http://snies.mineduacion.gov.co/consultasnies/programa>
- Colombia. MEN. SNIES. (s.f.). *Boletín Educación Superior en Cifras*. Recuperado el 5 de abril de 2016, de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-350451.html>
- Colombia.MEN.ColombiaAprende.(s.f.).*Estadísticas 2012*. Recuperado el 7 de abril de 2016, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325044.html>
- García, C. (1996). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- García, C. (2000). Investigación y toma de decisiones. *Revista Nueva Sociedad*, (165), 96-108. Buenos Aires, Argentina.
- Guevara, R. (2009). Universidades públicas, autonomía política universitaria y elección de rectores: prefiguración del Campo Político Universitario. *Revista Pedagogía y Saberes*, (31), 69-76. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara, R. (2012). Nominación rectoral y colegios electorales universitarios. Casos: UAM, México. UPN, Colombia. Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.
- Guevara, R. (2013). Campo de política-s en la UPN dentro del contexto universitario colombiano: 1992-2012. Informe del proyecto DPG-336-12.
- Guevara, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas. *Revista Nodos y Nudos*, 4(36), 4-16. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara, R. (2016). *El campo político en universidades públicas latinoamericanas*. Bogotá D.C.: Editorial Aula de Humanidades.
- Henao, M. (2011). La educación superior: ¿un servicio público? *razonpublica.com* Recuperado el 16 de mayo de 2016, de <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/2018-la-educacion-superior-iun-servicio-publico.html>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe [IESALC]. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, Venezuela: IESALC.
- IESALC. (2014). *La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. Caracas, Venezuela: UNESCO/IESALC.
- Lucio, R. & Serrano, M. (1993). *La educación superior: tendencias y políticas estatales*. Bogotá, D.C.: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.

Martínez, E. & Vargas, M. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá. D.C.: ICFES.

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA COMO MEDIO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Objetivo: identificar los elementos para promover el aprendizaje del inglés desde un proyecto de enseñanza de la lengua inglesa y el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes de grado décimo y undécimo de la Institución Educativa La Asunción de Manizales.

Metodología: sistematización de experiencias, la cual permitió indagar por los saberes que se incorporaron en los estudiantes participantes de dicho proyecto. **Hallazgos:** fue posible reconocer las capacidades que tienen los estudiantes para identificar y reflexionar sobre otras culturas, a partir de actividades que recrearon las vivencias y las expresiones propias de algunos países en los que se habla inglés. **Conclusión:** este tipo de investigación permitió el reconocimiento de los aprendizajes significativos construidos por lo mismos participantes del proyecto de enseñanza.

Palabras clave: aprendizajes significativos, competencia intercultural, saberes, sistematización de experiencias.

Origen del artículo

Artículo producto del proyecto de investigación "Sistematización de la experiencia. El aprendizaje de la lengua inglesa como medio para el desarrollo de competencias interculturales".

Cómo citar este artículo

Muñetón Montes, L.M., Marín Orozco, C.E. & Orozco Vallejo, M. (2016). El aprendizaje de la lengua inglesa como medio para el desarrollo de competencias interculturales. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 54-65.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i2.77>

THE LEARNING PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE AS A MEANS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCES

Objective: to identify the elements to promote the English learning process from an English teaching project and the development of intercultural competences in tenth and eleventh grade students at the educational institution La Asunción from Manizales. **Methodology:** experiences systematization, which allowed the exploration of the various types of knowledge that were acquired on students who participated on such project. **Findings:** the acknowledgement of the capacities students have to identify and reflect on different cultures, based on the activities that recreated experiences and expressions characteristic in some of the English-speaking countries. **Conclusion:** this type of research allowed the acknowledgement of a meaningful learning built by the participants of this teaching project.

Key words: meaningful learning, intercultural competences, knowledge, experiences systematization.



Fecha recibido: 31 de julio de 2016 · Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

El aprendizaje de la lengua inglesa como medio para el desarrollo de competencias interculturales

Introducción

Vivir y trabajar en un país pluriétnico e intercultural es un reto que supone un maestro innovador, dinámico y comprometido con su quehacer en la escuela. Cada estudiante hace parte de un grupo social con identificación cultural propia que lo caracteriza por su singularidad, a través de sus acciones y particularmente en el aula de clase. Los campos de interacción permanente de estos actores educativos favorecen el intercambio de ideas, saberes, opiniones y hacen de este un espacio propicio para el aprendizaje.

El espacio de estos seres cambiantes se ha vuelto una dimensión desconocida para los educadores en Colombia, los cuales a veces, no enfrentan los desafíos constantes que estos generan en los diferentes escenarios educativos. Frente a esta emergencia, el maestro en su práctica pedagógica,

Lady Marcela Muñeton Montes¹
Carlos Eduardo Marín Orozco²
Mauricio Orozco Vallejo³

¹Licenciada en Lenguas Modernas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Tutora del programa "Todos a Aprender" del Ministerio de Educación Nacional, Manizales, Colombia. marcelamunetonm@hotmail.com

²Licenciado en Lenguas Modernas. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesor del sector oficial de la Secretaría de Educación de Manizales, Colombia. carlosemarin@hotmail.com

³Sociólogo. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde. Profesor de la Maestría en Educación y Coordinador de la línea de investigación "Educación y Democracia" del grupo de investigación ALFA de la Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. maorozco@ucm.edu.co

actúa como un mediador, facilitador, dinamizador de interacciones personales, académicas y saberes.

Estas interrelaciones culturales que se dan en la escuela son cada vez más complejas, donde la fluctuación constante de la vida y sus devenires hacen posible la interacción intercultural. Según Santamaría (2007), "La interculturalidad se refiere al encuentro de culturas, al intercambio de saberes, a la convivencia en sociedades, donde la incertidumbre es parte de la vida cotidiana y en donde es necesario posibilitar el encuentro entre culturas".

"La interculturalidad busca la revaloración del otro en función de un proyecto en común. Articulado alrededor de los ejes de: equidad, interaprendizaje, participación y manejo de conflictos" (Gaytán citado por Santamaría, 2007, p. 93)

Las culturas dialogan por medio del lenguaje. El uso de este permite que los procesos de comunicación se lleven a cabo entre los diferentes actores generando aprendizajes. Es imprescindible la dialogicidad con la cultura y sus actores. Así mismo, Morin sostiene que "la enseñanza [...] sin ninguna intercomunicación produce una fragmentación y una dispersión que nos impide ver cosas cada vez más importantes en el mundo" (Sátiro, 2005).

Al entrar en contacto con otra lengua, las personas no solo se enriquecen lingüísticamente, sino que también alcanzan un mayor bagaje cultural. El aprendizaje de una lengua se hace más que una necesidad, una ventaja, es una puerta que se abre a otras culturas. El aprendizaje de una nueva lengua está abierto a descubrir el mundo a través del encuentro con quien es distinto a él.

Los lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media establecidos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s.f.), explican la necesidad del acceso al aprendizaje de idiomas y especifican que:

Este acceso a una o varias lenguas extranjeras le permitirá al individuo tomar una justa visión del valor relativo de su lengua materna, de sus límites, como también de sus cualidades. Es la mejor apertura que cada uno puede hacer sobre sí mismo y sobre otros. Acceder, mediante el uso

satisfactorio de otra lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos. Es, en fin, comprender al otro (p.4).

Metodología

El principio dialógico de esta investigación se puede articular con el enfoque cualitativo, que para Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2010): "se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (p. 364). Desde este planteamiento, el engranaje entre la investigación cualitativa y el principio dialógico procura entender antagonismos y dialogicidades que posibilitan la ilación de tejidos y por ende, la posibilidad de abordar la complejidad como apertura a otras formas de organización del conocimiento.

Por tal motivo, esta investigación es cualitativa y otorga valor a los pensamientos, ideas, creencias, actitudes y sentimientos de los estudiantes, como parte activa de la sociedad y del ámbito escolar, aportando información para describir y comprender con mayor fidelidad la realidad educativa y los entornos culturales que habitan.

Se busca que la construcción de conocimientos sea una creación articulada a partir de la triangulación entre observación, pregunta de conocimiento y teoría, guiada por un diseño, el cual se estructura con base en las necesidades detectadas, aquellos sentimientos, acciones, formas de ser y de pensar que aparecen como características pertinentes y significativas de los estudiantes; afirmándolos por medio de la observación directa, el diálogo, la lectura y la vivencia diaria; para con ello, priorizar en aspectos que conllevan al mejoramiento continuo de procesos metodológicos, al tomar como referente el hecho que la educación se genera en espacios multiculturales, comunicativos y dialógicos.

En este orden de ideas, la investigación educativa se considera de tipo social, pues permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad



social educativa; es un proceso por el cual el investigador se pregunta por determinados fenómenos, con el fin de hallar respuesta a diversas emergencias de la escuela. De esta manera, se consolida como un proceso dialógico debido al análisis que se hace a los factores subjetivos y cualitativos que presentan los individuos y sus relaciones con los demás y con el entorno. En conclusión, este proceso de investigación requiere identificar, analizar y solucionar diversas emergencias educativas, y para esto se apoya en el método cualitativo, el cual permite analizar los comportamientos de los jóvenes, las relaciones que se establecen en su aprendizaje y las interacciones culturales que se dan a través del aprendizaje de un nuevo idioma.

La ejecución de este proyecto de investigación que se desarrolló en la Institución Educativa [IE] La Asunción, responde de manera responsable a los criterios de la investigación cualitativa de tipo social. Se hizo el análisis e interpretación con el fin de realizar ejercicios de lectura de la realidad que aporten de manera acertada a las diversas tensiones y emergencias que se evidencian en los distintos escenarios educativos.

También se concibe a este tipo de investigación como el análisis de las condiciones de vida de un grupo de personas por medio de técnicas, tales como las entrevistas focalizadas y la descripción

de las actitudes, costumbres e interacciones entre sí, con el fin de describir todos los aspectos subjetivos que giran en torno a las formas de vida de una comunidad educativa.

En un proceso de investigación cualitativa, el investigador está inserto en la comunidad para observar las formas de lenguaje de los individuos y aprenderlas para comprender desde allí las múltiples emergencias que rodean al grupo de estudio, y de igual manera, analiza sus costumbres y comportamientos con el objetivo de realizar interpretaciones acertadas de los acontecimientos.

Para reflexionar desde esta experiencia y en la experiencia, se utilizó la sistematización de experiencias, la cual desde su constitución, ha permitido que emerjan “diferentes concepciones de cómo realizarla y desde dónde fundamentarla, posiciones que enmarcan formas de ver y entender el conocimiento, el saber, la cultura, la ética, lo político, lo humano, el trabajo intelectual y muchos otros aspectos de su desarrollo” (Mejía, citado por Franco, 2013, p.64).

De acuerdo con Mejía (como se citó en Franco, 2013, p.64), existen ocho maneras de concebir la sistematización de experiencias; para el caso de esta obra de conocimiento, se seleccionó una de estas como una mirada de saberes propios sobre la práctica, en la que se busca experimentar

colectivamente la producción de una nueva mirada, que trata de hacer visibles aquellos procesos y acciones que están presentes en ella. Por tal razón, busca dar cuenta de que la práctica sea leída desde múltiples miradas y expresada desde múltiples voces, no necesariamente homogéneas, en cuanto considera que la sistematización es un esfuerzo por producir poder y empoderamiento de esa polifonía.

El método es un instrumento que nos permite dar un orden lógico al proceso investigativo; Carvajal (como se citó en Franco, 2013 p.65) afirma que existen diversos modelos o métodos para sistematizar experiencias, los cuales brindan alternativas de acción de acuerdo con la experiencia concreta que se vaya a sistematizar. Es importante reconocer que no existe un único modelo universal que sea aplicable a todas las experiencias, sino como lo dice el autor, "son orientaciones y lineamientos generales que deben ser recreados según el tipo de práctica y las condiciones de quien va a sistematizar" (Carvajal, 2006, citado por Franco 2013 p.64).

Esta ruta se trazó a partir de las propuestas metodológicas de Oscar Jara (1998), Alfonso Torres (1998) y Marco Raúl Mejía (2011), ajustada a las particularidades del trabajo sobre el aprendizaje del idioma inglés y la competencia intercultural; a través de cinco fases:

Primera fase: presentación de la propuesta de investigación; aceptación por parte de la IE La Asunción, a cargo del rector Hugo Alberto Jiménez Gómez; y definición del objeto a sistematizar (36 estudiantes del último grado de la media) y el eje central que corresponde a "la definición de los aspectos de la experiencia que interesan sistematizar, o la mirada privilegiada para reconstruir y analizar la experiencia. Aquí seleccionamos centrar la mirada en los aprendizajes significativos que surgen de la experiencia" (Franco 2013, p.64).

Segunda fase: recopilación histórica de la experiencia por medio de entrevistas individuales a estudiantes y directivos.

De acuerdo con Torres (como se citó en Franco, 2013, p.65), "como experiencia cognitiva, la sistematización busca en primer lugar, producir un relato descriptivo sobre la experiencia, una re-

construcción de su trayectoria y densidad a partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden "conversar" sobre ella".

[...] En esta tarea re-constructiva entran en juego elementos tanto metodológicos como epistemológicos; la producción de una versión descriptiva de la experiencia supone el privilegio de unas fuentes y unos procedimientos para abordarlas, pero también el reconocimiento de la coexistencia y pugna de diferentes lecturas sobre la experiencia por parte de los involucrados en ella. La reconstrucción busca provocar los relatos de los sujetos involucrados [...] Con base en ellos se procede a estructurar un macro relato consensuado de la experiencia; este debe expresar no solo las confluencias, sino también las dispersiones, las diferencias [...] Dado que los relatos, son elaboraciones donde se conjugan memoria y olvido, reinención de situaciones y proyección de deseos, que expresan la densidad de los actores y la complejidad de la experiencia y que el mismo ordenamiento de estos es una decisión consciente de los sistematizadores, debemos reconocer que en la reconstrucción misma está presente la interpretación, así exista un momento en que su asunción es deliberada (Torres, 1998, p.16).

Para la reconstrucción de la experiencia del aprendizaje del idioma inglés y la competencia intercultural, se tuvieron en cuenta los siguientes factores (Franco, 2013, p.66):

- Trayectoria histórica de la experiencia por etapas a través de entrevistas individuales registradas en audio y luego transcritas.
- Identificación de actores involucrados en la experiencia y sus relaciones.
- Antecedentes y contexto en los que surge la experiencia.
- Identificación de las formas organizativas de la experiencia (coordinación, estrategias de trabajo y actividades).
- Aspectos que han orientado la experiencia: concepciones, propósitos e hipótesis de trabajo.
- Estructuración de un macro relato reconstructivo de la experiencia.

Con base en los factores mencionados anteriormente, se diseñaron unas entrevistas

focalizadas para ciertos integrantes de la comunidad educativa (rector de la institución, 2 coordinadoras, 2 docentes, 6 estudiantes de grado 11, 2 madres de familia y 1 policía del cuadrante de la comuna Ciudadela del Norte).

Tercera fase: reflexión e interpretación concienzuda de la experiencia a partir del relato de reconstrucción, y teniendo en cuenta el eje de la sistematización, fue posible mostrar (Franco, 2013, p.66):

- La identidad compartida por los integrantes de la IE La Asunción.
- Los problemas que han abordado en torno al aprendizaje de un idioma.
- Las acciones: lo que se quiso y se pudo hacer.
- Los resultados de las acciones sobre los problemas o propósitos.

En estos, se exploró tanto por los saberes, al considerar los pasos propuestos por Donald Schön (como se citó en Franco, 2013, p.67) para develar conocimiento desde las prácticas; como por el proceso de aprendizaje del idioma inglés para lograr un desarrollo de competencias interculturales, el conocimiento de una cultura y el reconocimiento de la propia.

Al analizar estos cuatro factores, se evidenciaron los saberes resultantes de la práctica o de la experiencia de los integrantes de la comunidad educativa asuncionista, y se pusieron en diálogo con los conceptos presentados en el marco teórico.

Cuarta fase: análisis y redacción del informe final de la sistematización. En esta fase se definió junto con los integrantes de la comunidad educativa La Asunción, cómo el aprendizaje del idioma inglés permite el desarrollo de la competencia intercultural.

Quinta fase: validación y socialización del trabajo final por parte de los investigadores a la comunidad educativa e impacto generado a partir de la experiencia.

En este sentido, los docentes pueden aprovechar el enfoque cualitativo para realizar trabajos investigativos en los contextos educativos, "pues interactúan con sus estudiantes y se convierten en destacados observadores y entrevistadores,

su trabajo les permite ser parte del grupo, pero siempre mantener su función de maestro" (Nolla, 1997, p.109).

Resultados

Al analizar los resultados de la fase de interpretación, los integrantes de la IE afirman que en la sistematización se evidencian los saberes derivados de las prácticas del aprendizaje del idioma inglés y se identifican los aprendizajes significativos de los jóvenes en cuanto a la participación en la experiencia.

Las siguientes conclusiones evidencian los saberes derivados de la puesta en marcha de un proyecto bien intencionado en cuanto al aprendizaje del idioma inglés y el desarrollo de la competencia intercultural. Es importante mencionar que para el ejercicio de definir y redactar los siguientes saberes, los estudiantes vieron necesario que este ejercicio les permitiera comprender mejor aquello que lograron identificar como problemas asumidos desde los suyos, razón por la que aparecen datos contextuales, cuya búsqueda y comprensión hizo parte del aporte pedagógico de esta sistematización para sus participantes.

De este trabajo se concluye que el aprendizaje de una lengua está estrechamente ligado a la cultura, como lo afirma Gomes-Pires (2011, p.127), es necesario que se asuma que con la enseñanza de una lengua extranjera se refuerza, garantiza y eleva la estrecha relación que existe entre la díada lengua-cultura, ya que todo hombre accede al desarrollo cognitivo con la mediación del lenguaje, para conocer e interpretar los sistemas simbólicos de que dispone su cultura. Además, que el aprendizaje de una lengua no solo se da en la comprensión de las palabras y repetición de estas sin sentido, por el contrario, según Vygotsky (1966, p. 93), "para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente comprender las palabras, es necesario entender el pensamiento".

Esta relación armónica de lengua y cultura permitió que los estudiantes de la IE La Asunción desarrollaran habilidades que superaron los niveles comunicativo y lingüístico, ellos se enriquecieron culturalmente dando paso al

desarrollo de la competencia intercultural, la cual intenta responder a las múltiples necesidades de brindar una guía para la combinación de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas.

De acuerdo con Ussa (2011, p.108), el aprendizaje de lenguas extranjeras, como actividad lingüística, abarca diferentes espacios para su producción y para la interacción social; lo que a su vez, implica la presencia de factores de desarrollo en el dominio de las relaciones cognitivas y de las aptitudes tanto fisiológicas como psicológicas en el sujeto que aprende una lengua. Todo lo anterior unido al contexto en el cual se realiza una actividad intelectual, contribuye, en una u otra forma, a la reestructuración del pensamiento.

Uno de los grandes hallazgos del trabajo realizado, fue el cambio positivo en cuestión de actitud y forma de ver la vida no solo a nivel personal, sino también social, familiar y laboral, o mejor dicho, un replanteamiento de su proyecto de vida, todo esto derivado de su trabajo eficiente desarrollado durante las actividades y talleres, los cuales recreaban y simulaban escenarios donde la lengua y su correcto uso en los contextos permitió que los estudiantes reflexionaran críticamente sobre su futuro y los problemas que se encuentran en su entorno.

A través del proceso de aprendizaje, los alumnos pueden cambiar de actitud cuando son influidos por los profesores, y en nuestro caso, por la forma de presentar la información sobre un idioma y una cultura foránea (inglés); al respecto, Byram (1997) señala que como profesores de lengua extranjera y cultura podemos planificar y estructurar esa influencia en nuestras clases a través de una metodología basada en la aplicación de técnicas que impliquen observación, interpretación y reflexión sobre la cultura propia y la nueva. Estas actividades lúdicas e innovadoras que se diseñaron al comienzo del año escolar 2014, relacionadas a la observación, interpretación y reflexión de la cultura americana y la cultura propia, repercutieron en el desempeño de los estudiantes en inglés. Es así como los estudiantes de la IE La Asunción, a lo largo de la aplicación de talleres prácticos y a través de sus narraciones sintetizadas en el macro relato, expresan sentir gran motivación por esas actividades, lo que generó gran desempeño por

parte de ellos al momento de llevar a la práctica cada uno de esos ejercicios.

Este trabajo logró que los estudiantes dieran un paso más allá de la competencia meramente lingüística y la convirtiera en una competencia intercultural. Al respecto, Sanhueza & Burdiles (2012) afirman que la competencia comunicativa intercultural integra aquellas habilidades que se requieren para transformar, por un lado, los modos de conocer y de comunicar y, por otro, la relación y las representaciones que elaboramos de los otros. Por lo tanto, la competencia implica adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y conlleva la transformación de las prácticas, conductas y modos de establecer relaciones. "No es suficiente conocer un idioma, hay que saber también, por ejemplo, el significado de la comunicación gestual del interlocutor" (p.2).

"Además, hay que recordar que la comunicación no es un simple intercambio de mensajes que tienen un sentido incuestionable. Un mismo discurso puede tener distintos niveles de lectura que solo las personas que conozcan bien la cultura pueden alcanzar" (Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués & Friz Carrillo, 2012, p.144). De ahí la importancia de aprender no solo los signos lingüísticos que tiene un idioma, sino también, de involucrarse por medio del conocimiento de la cultura, para el caso, estadounidense.

La competencia intercultural necesita de la comunicación. Por tal motivo, se logró un gran desempeño en la lengua extranjera por parte de los estudiantes vinculados a este proyecto, tal como lo afirman Sanhueza & Burdiles (2012), "la competencia intercultural pasa necesariamente por la comunicación y, como hemos visto, la comunicación es comprendida como interacción, como un vínculo entre sujetos" (p.13). Para Martínez (2009), en la medida en que la comunidad sea mayormente compartida por las personas que interactúan, la posibilidad de incrementar la eficacia de la comunicación será también mayor y, en consecuencia, mayor posibilidad habrá de que emisor y receptor entiendan, asuman y aprehendan recíprocamente el sentido que tienen las cosas para cada uno de ellos. Es muy importante recalcar una vez más, que el aprendizaje de una lengua para los estudiantes no implicó únicamente el conocimiento del lenguaje, sino también todo

lo que influye e interviene en ese lenguaje y así lograr unos niveles de comunicación efectivos entre dialogantes.

Nuestro gran propósito respecto al mejoramiento del desempeño académico en el área de inglés y la practicidad en cuanto al uso real y efectivo del lenguaje, también se direccionó con el conocimiento de una nueva cultura y a su vez, se alcanzó optimizar los índices de respeto, convivencia y trabajo en equipo al interior del colegio.

En un primer nivel de concreción, podríamos expresar la meta del aprendizaje de una lengua (*proficiency*) con expresiones de carácter general como "llegar a ser capaces de utilizar la lengua extranjera con fluidez"; en un segundo nivel de concreción, podríamos precisar con expresiones del tipo "utilizar la lengua extranjera para poder hablar con fluidez en una situación determinada con unos interlocutores determinados", que entrarían en el campo de competencia. Por último, en un tercer nivel de concreción, podríamos afinar con expresiones del tipo "utilizar la función comunicativa x en una situación determinada con unos interlocutores determinados (Sáez, 2001, p.3)

Acudimos a este ejemplo para decir que los estudiantes mejoraron sus niveles de proficiencia; las situaciones recreadas por medio de talleres basados en celebraciones y tradiciones norteamericanas, ayudaron para incrementar la comunicación en inglés, y así utilizar esta nueva lengua con fines determinados previamente, viéndose reflejados en los resultados obtenidos en las pruebas SABER 2014.

Por medio de este proyecto se logró evidenciar un gran trabajo desde el conocimiento de la cultura propia y de la que se estudió; queda en evidencia la gran cantidad de talleres desarrollados y la gran actitud y acogida que los estudiantes le dieron a estos. Según Oliveras (como se citó en Sanhueza & Burdiles, 2012, p.14), la competencia intercultural es "una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular". Esto dio cabida al reconocimiento de la propia cultura que influye directamente al momento de los estudiantes asumir la nueva que aprenden.

Este trabajo además de alcanzar altos niveles de calidad académica, logró también generar espacios de sana convivencia a través del conocimiento de quién nos rodea; fiel reflejo de esta afirmación, afirma Alsina (como se citó en Rodríguez, 2007, p.4), "en la actualidad una de las características de las sociedades posmodernas es precisamente la complejidad y la diversidad [...] Hay que reconocer la propia diversidad cultural interna". Así entonces, se lograron grandes avances en cuanto al trabajo en grupo, al respeto y la sana convivencia.

La correcta lectura de la importancia del aprendizaje de una lengua abrió paso a las buenas relaciones y al fortalecimiento de relaciones familiares, ya que muchas de estas actividades involucraban una interacción con algunos miembros de esta; los lazos de amistad se afirmaron, pues encontraron en sus compañeros unos aliados y se olvidaron en muchas ocasiones, de los problemas del barrio, las fronteras invisibles, el hambre, los enemigos; se establecieron relaciones que permitieron articular lengua, competencia intercultural y alteridad; "la comunicación apela al ser humano en su totalidad [...] como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos que unidos definen la identidad" (Instituto Cervantes, 2002, p.12).

Es por eso que en un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Ahondando en la problemática social que tienen algunos de los estudiantes de esta comunidad y mostrándoles diferentes maneras de ver a quienes les rodea, se pudo adecuar el aula de clase y la institución en general, como escenarios de paz y sana convivencia entre ellos.

Este trabajo nos replanteó el papel importante que juega el maestro en la enseñanza de un idioma y la necesidad de utilizar técnicas y estrategias didácticas que estén contextualizadas y que respondan a un mundo moderno, digital, diverso y lleno de complejidades, como lo señala Ussa (2011, p.115), las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes se relacionan con las estrategias empleadas en la solución de problemas o con las

preferencias dadas a sus sentidos en la adquisición del conocimiento; es decir, si el estudiante da importancia a la apropiación auditiva, visual o kinésica y es indispensable que, tanto el docente como el estudiante determinen el tipo de canal que mejor favorece su aprendizaje, de manera que los contenidos y las actividades ofrezcan resultados positivos en el desarrollo de la actividad de enseñanza aprendizaje de la nueva lengua.

Es importante recalcar que la ejecución de este proyecto nos reafirmó nuestra misión como docentes comprometidos con la educación y nuestra tarea de transmitir un idioma; idea sobre la que Paricio (2014, p.216) sostiene que la misión del profesorado no es ya transmitir un corpus de conocimientos más o menos cerrado sobre la(s) cultura(s) del país o países donde se habla la lengua objeto de estudio, sino que ha de fomentar el aprendizaje autónomo del alumnado. También deja claro que el papel del docente moderno de idiomas es el de mediador entre el alumnado y la cultura extranjera.

Byram, Nichols & Stevens (2001, p.89) por su parte, insisten en que el trabajo del profesorado no es proporcionar una información exhaustiva e intentar introducir la sociedad extranjera en la clase para que el alumnado aprenda vicariamente. Su verdadera tarea es facilitar la interacción del alumnado con algunos aspectos de otra sociedad y sus culturas, con el objetivo de relativizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos, y animarlo a investigar la alteridad que le rodea, ya sea en su entorno más inmediato, o en el contexto del compromiso con la alteridad que la internacionalización y la globalización han traído a su mundo.

Otro de los grandes beneficios de este proyecto sistematizado y cuyo macro-relato evidencia, fue el reconocimiento del otro o entendimiento crítico de la alteridad; al respecto Byram (1998, p.260) apunta que la competencia intercultural favorece la adquisición de esta capacidad, la cual consiste en desarrollar cierto entendimiento de la cultura propia de uno mismo y repercute en el comportamiento.

El gran logro de toda esta propuesta ejecutada, en cuanto a los aprendizajes significativos de la

experiencia vivida por los estudiantes del colegio La Asunción, es el desarrollo de las siguientes habilidades propuestas por Gudykunst (citado por Sanhueza Henríquez, Paukner Nogués, San Martín & Friz Carrillo, 2012):

- Estar atento, consciente de la propia comunicación y del proceso de interacción con otros. En otras palabras, valorar más el proceso que los resultados, pero a la vez ser capaz de tener una visión del resultado deseado. A menudo, la reflexión queda descuidada y la tendencia es a seguir adelante, más que a revisar y descubrir lo nuevo que se podría haber aprendido (p.140).

Ahora con el trabajo que se ha realizado basado en la sana convivencia y el respeto por los demás, la igualdad, todas esas cosas tan chéveres que se manejan en las clases de inglés todo ha mejorado, el colegio ya no es el mismo, con esas actividades fue súper bacano porque uno valoraba el trabajo de los compañeros, y ellos el de uno, eso fue tan chévere que esas pandillas acá en el colegio ya no existen, todos nos ayudamos, nos comprendemos, nos saludamos ya no hay esos miedos que teníamos antes, porque los malos del barrio que estudian acá cambiaron mucho su comportamiento y de verdad que todos nos volvimos como hermanos en el salón, reímos, lloramos, nos alegramos cuando pasa algo bueno (Estudiante).

- Ser flexible, capaz de crear nuevas categorías de relaciones. Esto incluye ser abierto a la nueva información, ser consciente de que existe más de una perspectiva válida y desarrollar habilidades que faciliten la interpretación de mensajes y situaciones de manera diferente (p.140).

Yo creo que todo eso que se idearon los teachers sobre cultura americana y que también realizamos nosotros nos causó que las habilidades del idioma se fortalecieron, pero principalmente mejoramos en la habilidad de speaking o del habla, no, mejor dicho en general las 4 habilidades mejoraron mucho, nosotros ya tenemos más confianza para entablar una conversación y entendemos muchas cosas de los gringos y cuando nos hablan los profes o en las películas, hasta a veces cuando hay un americano uno se le hace al ladito a ver que entiende y se acuerda de muchas expresiones que hemos

aprendido y comprendemos. La verdad yo pienso que crecimos como dicen ustedes integralmente, crecimos personal y académicamente (Estudiante).

- “Desarrollar la tolerancia, siendo capaz de estar en una situación que puede ser compleja y no ponerse demasiado ansioso. Por el contrario, determinar pacientemente qué es apropiado para esa situación y cómo mejorar las condiciones para lograr un entendimiento” (p.140).

Habían unos que siempre se burlaban de otros cuando participaban, pero cuando nos inculcaron el respeto por la palabra y el respeto por quien habla, entonces más bien uno hacía fuerza porque el que saliera a exponer un tema no se equivocara y los tímidos empezaron también a participar y a exponer con los demás y todo se fue dando y ya lo hacíamos todos bien (Estudiante).

- “Flexibilidad conductual, capacidad de adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos” (p.140).

La mayoría de las actividades tenían que realizarse por grupos, entonces nos tocaba ver con quién nos hacíamos para podernos reunir y diseñar cómo íbamos a hacer los diálogos, a veces nos tocaba con compañeros con quienes teníamos muy poco contacto, pero al tenernos que reunir nos fuimos como queriendo más y creando como un lazo afectivo (Estudiante).

•

Empatía, entendida como la capacidad para participar en las experiencias de otras personas implicándose intelectual y emocionalmente. La capacidad de ponerse en el lugar del otro implica escuchar atentamente lo que los otros nos quieren decir.

Como se observa, la educación intercultural debe orientarse al desarrollo de estas habilidades para, de esta manera, hacer más efectivas las relaciones que establecen las personas, independientemente de su origen cultural. Para Black, Morrison y Gregersen (1999), el mejor modo de aprender es sentir el gusto por aprender, y para ello es necesario tener a grandes profesores que inspiren (pp.140-141).

Yo creo que a uno los profesores le deben vender la idea pero con hechos no con palabras, porque a uno lo que le gusta es la práctica. Yo pienso también que si uno se divierte aprendiendo le coge amor a las materias y se anima y se motiva, cuando uno está aprendiendo inglés le gusta que le hablen en inglés y hay que educar el oído como dicen por ahí, a mí me atrae del inglés todas esas expresiones y cuando uno las escucha por ahí y se las sabe quiere aprender más y más. Además quiero llegar a la universidad con muy buenas bases para que me vaya muy bien (Estudiante).

Es en este punto donde reconocemos un abismo conceptual en la enseñanza de la lengua extranjera, pues existe en el proceso de adquisición de una lengua, la “Competencia Lingüística”, que como lo afirma Chomsky (1970), le permite a un hablante reconocerse a sí mismo como partícipe de una cultura en la que convergen factores de orden político, religioso, económico, emocional, que le permiten a través de su lengua, exteriorizar las necesidades de interacción fundamentales para el normal desarrollo al interior de ese grupo humano, otorgándole una identidad y a su vez, la capacidad de reconocer otras culturas en el ejercicio comunicativo. Es así como en el proceso de socialización entre diferentes miembros de una comunidad educativa, emerge la competencia intercultural como una posibilidad de comunicación con el otro a partir de una interacción lingüística con los valores culturales propios y los de otros.

Conclusiones

La sistematización nos permitió recuperar, visibilizar y validar las experiencias de los estudiantes de esta comunidad educativa y, a partir de sus saberes, generar reflexiones pedagógicas en cuanto a la enseñanza de los idiomas en Colombia.

Esta forma de desarrollar la investigación generó un diálogo de saberes entre dos lógicas o formas de comprender el mundo, un saber cultural y un saber académico, reconociendo al otro como ser diverso, con el cual se puede co-existir eficazmente.

Cabe resaltar que quedan algunas inquietudes en cuanto al replanteamiento de la enseñanza de los idiomas en forma contextualizada desde los

primeros grados, ya que se necesita desde el grado Transición, una educación de calidad que responda a las necesidades de un mundo globalizado, con profesores bilingües que conozcan la lengua y reconozcan la importancia de la competencia intercultural para lograr mejores avances y resultados, no solo en cuanto al desempeño, sino también para lograr ambientes escolares donde se genere la sana convivencia y el reconocimiento del otro.

Referencias

- Bryam, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1970). *Gramática generativa*. Londres: Collins Sons.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.) *Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en la educación básica y media*. Recuperado el 27 de mayo de 2014, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_4.pdf
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación Cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Papiro.
- Franco, F. (2013). Sistematización de la experiencia de la organización "Sé quién soy": hacia la emergencia de los saberes derivados de sus prácticas. Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Cinde, Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
- Gomes-Pires, D. O. & Cathcart-Roca, M.L. (Octubre-diciembre, 2011). Cabo Verde: lengua, cultura e identidad y su relación con la educación. *Ciencia en su PC*, (4), 122-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181324323010>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: El autor.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18.
- Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Rev Cubana Educ Med Sup*, 11(2), 107-115. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11_2_97/ems05297.htm
- Paricio, M.S. (Enero, 2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Liguarum*, (21), 215-226. Recuperado el 1 de junio de 2014, de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Rodríguez Abella, R.M. (2007). Lengua, Cultura i Conflicto (o cómo afrontar la alteridad). En A. Cancellier, C. Ruta & L. Silvestri (Eds.). *Scrittura e Conflicto*. (pp.243-272). Atti del XXII Convegno Instituto Cervantes-AISPI (Asociaciones d'Isparisti Italiani). Recuperado el 25 de marzo de 2015, de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_17.pdf.
- Sáez, F. (2001). "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural". Comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad". Recuperado el 27 de mayo de 2014, de <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>
- Sanhueza, M. & Burdiles, G. (Junio-diciembre, 2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. *Folios*, (36). Recuperado el 18 de abril de 2014, de <http://www.scielo.org/co/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200006&lng=en&nrm=iso

Sanhueza Henríquez, S., Paukner Nogués, F., San Martín, V. & Friz Carrillo, M. (Junio-diciembre, 2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151.

Santamaría, A. (2007). Multiculturalidad e interculturalidad en tiempos de globalización. *Revista Conversaciones Pedagógicas*, (4), 83-98.

Sátiro, A. (2005). Pensamiento complejo y ecología de la acción. *Iniciativa Socialista*, (75). Recuperado el 28 de julio de 2014, de <http://www.inisovc.org/morin75.htm>

Torres, A. (1998). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones de una práctica reciente*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf.

Ussa Álvarez, M.D.C. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (17), 107-116. Recuperado el 25 de septiembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227523009>

Vigotsky, L. (1966). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.

LOOK AT THE REAL WORLD THROUGH THE IMAGES AND TALK ABOUT IT

Objective: to determine what happens when musical learners use audiovisual aids for English speaking skill development. **Methodology:** as object study, it was taken six musical learners, who were chosen according to multiple intelligence text proposed by Gardner. For collecting data three instruments were used: interviews, video recording and journals. **Findings:** the results indicate that learners develop their English speaking skill when their interests, specific intelligence, and the use of the real language are evolved in the English teaching process.

Key words: audiovisual aids, English speaking development, musical intelligence, real use of the language.

VER EL MUNDO REAL A TRAVÉS DE LAS IMÁGENES Y HABLAR DE ÉL

Objetivo: determinar qué sucede cuando estudiantes de música utilizan ayudas audiovisuales para el desarrollo de habilidades en Inglés. **Metodología:** se tomaron seis estudiantes de música como objeto de estudio, escogidos de acuerdo con el texto de inteligencias múltiples propuesto por Gardner. Se utilizaron tres instrumentos para la recolección de información: entrevistas, grabaciones de videos y diarios. **Resultados:** los resultados indican que los estudiantes desarrollan su habilidad para hablar en inglés cuando sus intereses, inteligencia específica y uso real del lenguaje están involucrados en el proceso de enseñanza del inglés.

Palabras clave: ayudas audiovisuales, desarrollo del habla inglesa, inteligencia musical, uso real del lenguaje.

Origen del artículo

Artículo producto de la investigación "Look at the real world through the images and talk about it", desarrollada en la Universidad de Boyacá, Colombia, en el año 2012; cuyo objetivo fue determinar qué pasa cuando los estudiantes con inteligencia musical del grado séptimo del Colegio Militar Juan José Rondón, usan las ayudas audiovisuales como herramientas para desarrollar la habilidad del habla en inglés.

Origen del artículo

Sanabria Reyes, Y. (2016). Look at the real world through the images and talk about it. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 66-83.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 - Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

Look at the real world through the images and talk about it

Introduction

When students learn a foreign language in a communicative way, they can use it in real situations (inside and outside the classroom). That is why teachers and researchers began to create new methods that aimed to the real use of the foreign language, based on communicative approaches, that allow learners to interact with others in order to develop worldviews, and be critical people within the society, as well as, understand the context they live in. According to Jack C. Richards and Theodore S. Rodger (2001): "In Germany, England, France and other parts of Europe, new approaches to language teaching were developed by individual language teaching specialists, each one with a specific method for reforming the teaching of modern languages" (p.7). Taking into account the previous ideas, these new approaches emerged with the objective of reforming classes that were focused only on grammar instruction and repetition of pieces of speech.

Yime Andrey Sanabria Robles¹

¹Licenciado en Idiomas Modernos Español – Inglés. Profesor de Expresión oral y escrita, Universidad de Boyacá, Boyacá, Colombia. andreysanabria@uniboyaca.edu.co

One of the methods originated in these approaches is the Task Based Language Teaching, in which students are given functional tasks that invite them to use the target language for non-linguistic purposes, like interacting with others in different real contexts. In second language research, tasks have been vehicles to elicit production, interaction, and processing of input, all of those aspects are supposed to foster foreign language acquisition.

Based on some observations and my pre-service teaching English practice in the context of study, I could identify that teachers use the same kind of resources and activities in the English class like textbooks and posters, board, texts translation, thus the interests and needs of most of students are overlooked. Taking into account this situation, I carried out this project, which looked for the applications of audio visual aids in relation to the most common students' intelligence, throughout eleven workshops with the purpose of developing English speaking skills, based on the task based language teaching method.

Literature review

Communicative language approach

To start, it is important to see how language teaching in the twentieth century was characterized by changes and innovation of language teaching ideologies. Thus, new approaches to language teaching arose, such as the Communicative Language Teaching (CLT), where students started to be engaged in real communication, interaction and authentic language use. In second place, according to Brown (1994) beyond grammatical and discourse elements in communication, it is proving the nature of social, cultural and pragmatic features of language. It is exploring pedagogical means for "real life" communication in the classroom.

Brown's view is better understood on the light of Nunan's features, cited in Brown (1994, p. 78) and listed below, which for the purpose of this project were taken into account. Those characteristics are:

- a) "An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language; b) The introduction of authentic texts into the learning situation; c) The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also

- on the learner process itself; d) An enhancement of the learners own personal experiences as important contributing elements to classroom learning; e) An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

In this sense, the communicative language approach aims to make the communicative competence the goal of the language teaching, not only inside the classroom but also outside. Thus, Berns (1984) says:

Language is interaction; it is interpersonal activity and has a clear relationship with society. In this light, language study has to look at the use (function) of language in context, both its linguistic context (what is uttered before and after a given piece of discourse) and its social, or situational, context (who is speaking, what their social roles are, why they have come together to speak (p.5).

In consequence, the acquisition of language takes places through the communication; it means that Communicative Language Approach brings to the classroom authentic language use, real life communication and interaction, so that, these kind of activities fit the interests of the teachers and students. According to Hyme's view when a learner acquires the communicative competence acquires both knowledge and the ability for the language use. Moreover, the communicative competence is composed by four dimensions, which are: grammatical, strategic, discourse and sociolinguistic competence.

Task based language teaching

Task Based Language Teaching (TBLT), approach constitutes a strong version of the (CLT) because it provides a natural context for students to engage in real life tasks in which they use the language that is relevant for them. A task involves real-world processes of language use as well as pedagogic communicative activities. Thus, as tasks are almost always familiar to students, they are more likely to be engaged, which may further motivate them in their language learning.

Regarding the types of tasks, Nunan (1993) distinguishes between two kinds of tasks: Real-



world tasks and pedagogical tasks. Real-world tasks are designed to emphasize those skills that learners need to have, so they can function in the real world. Such tasks normally simulate authentic task behavior, and their focus is often the achievement of an end product. On the contrary, pedagogical tasks act as a bridge between the classroom and the real world in that they serve to prepare students for real-life language.

They are designed to promote the language acquisition process by taking into account teacher's pedagogical goal, the learner's developmental stage and skill level, and the social contexts of the second-language learning environment. They often help learners to understand how language works and also the development of learning skills and strategies in general. In relation to the theory of learning (Richards & Rogers, 2001), identify that a task offers the input and output processing by means of feedback necessary for the language acquisition; a task activity and achievement are motivational; learning difficulty can be negotiated and fine-tuned for the pedagogical purposes.

The TBLT aims at the use of authentic materials like photographs, video selections, and other teaching resources that are not specially made for pedagogical purposes, because those materials contain authentic language and reflect real-world language use about students' interests. Prabhu

(1987, as cited in Littlewood 2004) considers that students learn more effectively when their minds are focused on a task, rather than on the language they are using. When students are exposed to do the different tasks, the TBLT enables teachers to recognize if the students are developing the ability to communicate in the target language.

Audiovisual aids

Lee (2000) defines an audiovisual aid as "any device used to aid in the communication of an idea. Audiovisual aids can help a student preparing for a particular occupation. Besides they can illustrate environment and situations for language use" (p.27). That is why, the use of audiovisual materials and methods increases the effectiveness of learning by helping students to assimilate ideas in a more meaningful and interesting way.

The importance of audiovisual aids in the English teaching

The implementation of audiovisual aids in the English teaching is closed to Task Based Language Teaching, because through its application we as teachers can bring into the classroom the real world. Those visuals can help make a task or situation more authentic (Canning-Wilson, 1999). Furthermore, the audiovisual resources make the English teaching and learning more meaningful

and interesting. In this sense, Mannan (2005) says: "audiovisual aids help the teacher to clarify, establish, correlate and coordinate accurate concepts, interpretations and appreciations, and enable him/her to make learning more concrete, effective, interesting, inspirational, meaningful and vivid" (p.108).

Finally, the current studies related to the use of audiovisual aids have demonstrated that memory for visual elements tends to be better than memory for words. Similarly, Moriarty (1994) also claims that human beings develop their visual language skills before the verbal language development, that is the reason to assert that human beings before reading words they learn how to read and comprehend the world.

Types and common audiovisual aids in the English teaching

There are different kinds of audiovisual material that teachers can use according to what they pretend to achieve during the English teaching and learning process. For this project the most common audio materials used were: songs, conversations, dialogues, images, videos. Those audiovisual materials were chosen under two assumptions; firstly, because they are useful to improve the English speaking skills; secondly because these audiovisual aids work directly with musical learners.

Songs for the development of the speaking skill. There are hundreds of strategies in teaching speaking. One of them is by using English songs. English songs are amazing, authentic materials, and also good for teaching vocabulary, intonation, rhythm and pronunciation, etc. Davies (2000) asserts that: "Songs are very valuable in developing powerful access to the new language by being enjoyable, fostering confidence, and, increasing attention span and motivation to learn" (p.148). Songs provide contextualized word meaning, grammar, cultural aspects which are fun and easy for students to comprehend. They can provide valuable practice for speaking, listening and language practice inside and outside of the classroom but what is really interesting is how to motivate the development of the speaking skill, especially, in the musical learners.

Flash cards and pictures for oral composition.

Wright & Haleem (1991) state that flash cards are normally used by the teacher in oral work for cueing responses to questions or in more open communicative work for stimulating conversation, storytelling, etc. Pictures can make a task or situation authentic, since, they help to identify or manipulate structures, vocabulary, functions, situations and skills. Furthermore, flash cards are useful to build up a story telling or paragraph with meaning and coherence.

CD player. Haycraft (1978) states that "Tape recorder is an indispensable classroom aid. It brings other voices into the classroom and gives the students valuable practice in listening to varieties of English different from the teacher's" (p.32). The use of tape recorders help students to show segmental features of English a word level especially vowels and consonants sounds, stressed and unstressed syllables. It can be used in connection with other activities like dialogues, conversation, songs, etc., likewise by using a tape recorder teachers can bring into the classroom "native" speech.

Video. Haycraft (1978) asserts that video is a great tool to implement inside the classroom because it provides authentic language input, since movies and TV programs are made by native speakers, letting students have contact with real language use, which includes additional elements as idioms, facial expression, gestures, or details of the environment.

To support the previous ideas some studies carried out by Mukherjee & Roy (2003) have demonstrated that the use of visual aids to contextualized spoken speech it is a great help for students, as they can understand 30% more than without the visual support. Likewise, Canning Wilson (2000) carried out a research process in which they found that audiovisual aids are useful to comprehend the meaning of the message conveyed by the speakers thanks to the paralinguistic cues.

As well, the use of audiovisual aids are related to motivation. To explain better this idea Gilakjani (2011) identified some of the problems of EFL learners in classrooms. They include demotivation, less exposure to English language, lack of emphasis on pronunciation and the intervention

of the sounds and rules of the first language. These issues were solved by bringing to the classes audio visual aids.

On the other hand, Clark & Lyons (2004) explain that in the learning process two common types of memories are involved: working memory and long-term memory. The new knowledge is kept on the working memory, which is claimed to be the center of active mental work, including the learning. When the visual and phonetic information is received then it is organized to form a cohesive idea. Finally this idea must be integrated with active prior knowledge from long term memory. It means during the cognitive development, the two memories work together in complementary way, to form what is called an updated mental model that will be stored in long-term memory; it allows the learners to express ideas and acquire new contextualized vocabulary. Taking into account the way that human beings learn by means of two memories, there is a direct connection between musical learners and long-term memory due to the fact that people who learn by using musical intelligence are characterized by a strong long-term memory.

Multiple intelligences

Gardner (1999) asserts that multiple intelligences are "the capacity to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural settings" (p.57). According to the author, human beings possess all the intelligences in different degrees, however, each individual manifests varying levels of these intelligences, this fact evidences that each person has a different learning style or "cognitive profile", so that, by applying multiple intelligences in the classroom teachers can improve education. The author recognized eight Multiple Intelligences, which are: Linguistic, Logical-Mathematical, Spatial, Bodily Kinesthetic, Musical, Interpersonal, Intrapersonal, and Naturalistic Intelligence (Gardner, 1999).

Multiple intelligences in foreign language learning

Nolen (2003) suggests that the presentation of foreign language teaching material should involve most of the intelligences due to the fact the intelligence is potentially available in each learner. In order to support the effectiveness of a multiple

intelligence classroom approach, "Emig (1997) associated MIT with "magic" since it is highly advantageous for both students and teachers because they feel more competent and confident in an MI-based classroom".

By using the multiple intelligences in the classroom, we as teachers provide a comfortable atmosphere for authentic learning based on students' needs, interests, and abilities. The multiple intelligences are connected with the Task Based Language Teaching Method because students are exposed to use the language by means of tasks. For example, ask for students to read texts aloud and tell stories with rich gestures and expressions, or represent and important character. Encourage them to illustrate the pictures in the discourse, ask them to answer questions with the aid of real objects, ask the English group to defend ideas or have discussions on specific tasks; meanwhile, they are interacting through those activities at the same time they are learning by means of Multiple intelligences.

There are many strategies to design classes applying multiple intelligences in the English teaching process. Those strategies include "(a) collaborating with other teachers, (b) providing students with various presentation options, (c) incorporating multiple intelligences in cooperative learning groups, and (d) involving education stakeholders and guest speakers" (Educational Broadcasting Corporation, 2004a, pp. 4-5).

Teaching and learning with multiple intelligences allow teachers to bring to the classroom multiples possibilities to guide the apprehension of knowledge; what is more, it is a crucial point to follow student's learning style. It means that teachers can plan their lessons in a wide variety of ways using music, cooperative learning, art activities, role-plays, acting from a script, among others.

Musical intelligence

According to Gardner (1999), musical intelligence is "the capacity to think in music, to be able to hear patterns, recognize them, and perhaps manipulate them" (p.17). People with this kind of intelligence have strengths in picking up sounds, remembering melodies, singing and playing instruments. They learn best when they are exposed to rhythm and

music. Likewise, Gardner proposes eight music factors: discrimination of tones and sequences of tones; tonal imagery; discrimination and judgment of tonal patterns in musicality; temporal tracking; ability to recognize and maintain mentally an equal-time beat; ability to retain, on a short-term basis, images of tones, tonal patterns, and voices; and absolute pitch ability.

The musical intelligence is located in the right hemisphere of the brain, the musical intelligence's grasp of subtlety and complexity is virtually unlimited. A musical child learn best when music is part of their daily life. Activities such as singing, listening to music, dancing, playing an instrument should be part of their everyday routine.

Additionally, the author suggests that musical intelligence is parallel in structure with the linguistic one. The musical intelligence and linguistic intelligence work together, for example rhythmic, intonation of words have long been associated with music. Music is related to dance, song, and gesture, places where speech and writing also have deep roots. "*The spoken word is a form of music*". Spoken language it expressed by different rhythms and patterns, that is why to supported the instructional design purpose of helping musical learners to develop speaking skill through the use of the audiovisual aids described above.

Speaking skill

According to Harmer (2001) is "The ability to speak fluently presupposes not only knowledge of language features, but also to process information and language on a spot" (p.28). Taking into account the previous assertion, the speaking skill goes beyond of the knowledge of the grammatical rules of any language. Moreover, learners want to manage it as soon as they can; however, it is one of the most difficult skills to get because it involves almost all the language components like grammar rules, pronunciation, listening, mastery of stress, pragmatic, etc. In this sense, Bueno, Madrid & McLaren, (2006) assert that:

Speaking is one of the most difficult skills language learners have to face. In spite of this, it has traditionally been forced into the background while we as teachers of English have spent all our

classroom time trying to teach our students how to write, to read and sometimes even to listen in a L2 because grammar has a long written tradition (p.321).

Feedback in the speaking skill

The feedback plays a significant role in communication because it is the return message. Without the return message, communication would be unidirectional and for effective communication we need at least two parties in the first place. When learners are exposed to interact with their partners or teacher, something wonderful happens, it is the time where feedback takes place. Without communication there is not feedback. This concept is a crucial point in the development of the English speaking skill, since learners and teacher can "correct" and can be corrected, it means that feedback is a reciprocal process. To explain better this idea Hattie & Timperley (2007) argue that:

Teachers or parents can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response (p.81).

So that feedback offers the learners the chance to follow not only his/her own learning process but also to contribute to his/her partners learning acquisition.

Elements of speaking

Speakers of English, specifically, where it is a foreign language, they have to know some elements related to the speaking skill in order for them to be able to speak in a range of different genres and situations. Likewise, they have to be able to use a range of conversational repair strategies. Knowing these elements, allows the speaker to stay active in typical functional exchanges. Such elements are:

Different speaking events: Thornbury & Slade (2006, pp.13-14) suggest various dimensions of speaking events. The authors make a distinction between transactional and interpersonal functions. The first one is related to the conveying of information and facilitating the exchange of goods

and services, on the other hand, the interpersonal function involves maintaining and sustaining good relationships among people.

Conversational strategies: a) Conversational rules and structure: It is related to categories of discourse, such as, conversational openings and closings; b) Survival and repair strategies: It involves asking for repetition by using formulaic expressions, repeating up to the point of conversation break down, etc.; c) Real talk: The exposure to real contexts situations; teacher leaves textbooks aside, and let students get involved in spontaneous conversations outside the classroom.

Speaking micro-skills: speaking divides into some categories, which are related to the different sub-abilities that the speaker needs to master, they are: Pronounce the distinctive sounds of a language clearly enough, so that, people can distinguish them. This includes making tonal distinctions. Use stress and rhythmic patterns, and intonation patterns of the language clearly enough so that people can understand what it is said. Use the correct forms of words. For example, changes in the tense, case, or gender. Put words together in correct word order. Use vocabulary appropriately and so forth.

Classroom speaking activities

There are a great number of classroom activities which aim to speaking skill. They let students get involved in different situations, where they can use a range of communication strategies in order to express ideas and interact with others. Some of such activities are described by Harmer (2007).

Acting from a script: teacher can ask students to act scenes from a play or to carry out dialogues written by themselves. It makes learners to get familiar with the theme and motivate them to perform stories created on their own.

Communication games: help students to talk as quickly and fluently as possible. In this category two types of games are distinguished: information gap games (those in which students exchange information in order to complete a required activity.) and television and radio games (they provide good fluency activities inside the classroom).

Discussion: it is a more formal and usually topic-centered talk. It focuses on a specific topic or purpose. Discussion involves buzz groups, instant comment and formal debates.

Concerning those activities, it was taken into account the characteristics and criteria of the acting and communication ones, that were implemented within real situations and based on musical learners needs. Such activities have the purpose of promoting interaction among students and the real use of the target language to communicate.

Research design

The research is based on a qualitative approach. According to Sandin (2003), the qualitative research is "a systematic activity guided to the comprehension of educational phenomenon and the transformation of the socio-educational sceneries" (p.123). The type research of the project is action research, given that my purpose with its implementation was to make the diagnosis of a problem, look for information or research about the topic and aspects related to it, plan an action, implement the action, reflect on observations and apply some strategies in order to change it; those steps are proposed by Cárdenas (2000).

Population

The population selected to work was seventh graders, at Coronel Juan José Rondón high school. The course was integrated by sixteen seventh graders, 2 young girls and 14 young boys aged between 11 and 13 years old. The participants involved in the implementation of the pedagogical strategy were 6 students, who were musical learners. However, from the beginning to the end, the implementation was carried out with the whole group.

Method

Throughout the application of the pedagogical proposal, learners worked once a week during four months. I designed eleven tasks that follow the PPP theory about the steps in a lesson plan (Presentation, Practice and Production) proposed by Harmer (2001). All of them were based on

the use of audiovisual aids in order to develop musical learners' speaking skill. Moreover, they were organized in three stages. The first one, aimed at developing student's awareness about the importance of being competent in English nowadays. The second stage aimed at promoting individual oral production; it sought that students produced basic sentences to talk about different cultures, music, singers, and retell short stories. The last one aimed to motivate students to interact, so that, they produce simple sentences, short texts and finish constructing complete oral texts with coherence, cohesion and appropriateness.

Table 1.
Stages and workshops

ENGAGING STUDENTS' INTEREST			
Workshop	Topic /skills	Objective	Hours
1. If you do not speak English you could lose important opportunities.	Be aware of the importance of communication.	To reflect upon the implications of speaking English.	2
2. Sensitizing my English oral production through a song.	Be aware of the importance of speaking in English.	To encourage students be aware about the different ways of English oral production.	2
PLAYING TO BE A MIRROR			
3. Following a model	Past simple	To emulate presentation of past events presented in a song.	2
4. Talking about me	Past tense reinforcement.	To engage students in conversations to talk about their biography, taking into account a famous singer model by using past simple.	2
5. Creating and retelling a story from visual representations	Past simple tense.	To engage students in retelling a short story from a sequence of pictures.	2
6. Sharing personal information	Wh questions	To use "wh question" by interchanging information in real situations about personal information.	2
TELL ME HOW YOU SPEAK AND I'LL KNOW HOW YOU THINK			
7. Predicting the future	Future tense "will".	To create different situations in order for students to interact among themselves by predicting future facts.	2
8. Sharing my coming future plans	Future tense "be going to".	To share information about students coming plans.	2
9. Planning my next vacations	Future tense	To plan future events according to specific situations, using the form "be going to".	2
10. Defending my ideas	Defending my personal opinions with arguments.	To defend personal opinions related to daily life situations by means of arguments, examples and experiences.	2
11. Taking part in a rally	Past tense Future Will and Be going to.	To put in practice the topics worked during the process (past simple tense, be going to, and will be), in order for the students to be able to speak about past events and future plans.	2

Instruments, techniques and procedures for data collection

In order to collect information the elicitation and observation techniques and their instruments: interviews, video recording and journals were used. Thus, Gubrium & Holstein (1995) establish that: "elicitation technique uncovers an articulated informant knowledge" (p.138).

Journal: this instrument was used to report students' behaviors during the development of the workshops. Then, I reflected upon the taken notes, principally, those aspects related to students speaking skill and their encouragement.

Interview: the interviews aimed to draw out opinions and information in relation to students. They were a mean of collecting opinions and feelings of students regarding the activities based on audiovisual aids. I interviewed six students, subjects of the study, in the middle and at the end of the proposal implementation in order to get a general view of all the process.

Video recording: it is to document what was actually done and the results that were achieved. This instrument was used to record students' reactions and attitudes, as well as, their speaking skill behavior and features during the development of the workshops.

Data analysis

The data analysis of the project was oriented by the grounded theory created by Strauss & Corbin (2008), they assert that "it is a qualitative method that uses a systematic set of procedures to develop an inductively derived grounded theory about a phenomenon" (p.12). In this sense, the analysis of information was based on the following range of steps, through which I explained all the process the project follows: First, in order to collect data, I used journals, interviews, and video recordings. Such instruments provided information regarding the use of audiovisual aids and speaking skill in musical students. Second, once the data collection stage finished, I identified key points, classified, coded and grouped the different aspects into similar concepts, which provided information

for the project, in order to form categories and subcategories of analysis. Finally, from the classification of the information, I established categories and subcategories, taking into account similar aspects and the nature of them.

The next table shows the main category at the top, followed by the two sub-categories emerged from the data analysis that hold a dynamic relation in which they cannot be separated one from other because the two sub-categories give account of the main one.

Table 2. Core category and sub-categories that emerged from the data analysis

Research question	Main Category
What happens when musical seventh graders use audiovisual aids for speaking skill development at Coronel Juan José Rondón Military High School	Speaking from what I see and listen to.
Sub-questions	Sub-categories
How do musical seventh graders respond to the implementation of a pedagogical proposal based on the use of audiovisual aids, for speaking skill development?	Enhancing speaking skill through familiar topics and feedback.
What is the role of audiovisual aids in the development of English speaking skill in musical seventh graders at Coronel Juan José Rondón Military High School?	Exploring the power of audio visual representations.

Shaping my speaking from what I see and I listen to. After grouping, organizing, reading, and analyzing the information gathered among participants through the three instruments, the core category was established as the one which responds to the main research question. This main category displays how the parts of data grouped in the two subcategories connect into a whole. The main category was metaphorically called: shaping my speaking from what I see and listen to, based on two important issues. On one hand, as it was already stated in the theoretical framework, the speaking skill is the one that all learners want to develop so quickly; however, it is one of the most difficult skills to build up, because it involves almost all components of the language. Under this assumption, developing speaking skill in a foreign language classroom results from the practice and use of the language by means of a conscious and an unconscious process everyone does according to the interaction of internal and external factors they are exposed to. On the other hand, all participants, as noticed in the next excerpts taken from one interview they responded to and the video N°2,

agree that both images and oral input help them to express and use spoken language.

The posters are useful, because throughout images, we can not only express ideas, but also understand what we are learning. The videos are useful too; however, by seeing the images we learn more because we see the picture and after we can talk according to what we have seen. So that, the images can help us to understand and comprehend what we already have learned (Rodrigo).

What is mentioned above is also showed in the next example of a classroom activity about future predictions.

Junior: good morning.
Christian: good morning
Junior: tell me, tell me about my future
Christian: what is your zodiac sign?
Junior: my zodiac is Sagittarius
Christian: ehhhhhh ok..you, you will have a car. (The student looks straight one of the cards provided by the teacher).

Junior: ohhh yes.

Christian: ehh, you will have ehhh a house (the student selects one card and looks at it while doing the prediction)

Junior: ohhhh my God.

Christian: ehh, you will have two...you will have two babies? (*The student looks the image*).

Junior: yes?

Christian: ehh, you will have ahhh no you will jet (*instead of get*) you will jet money.

Junior: ok.

The findings reported above are supported on one hand, by the research on the impact of images in learning, highlighted on Bower studies. This author states that if the person hears or reads a story, and at the same time he/she makes a mental representation of it, his/her comprehension is better, since they have a conscious and unconscious effect that makes learners internalize complex concepts in a more meaningful and faster way.

On the other hand, images are concrete forms to represent the world and for this reason, students can make associations among contents, their inner world and their previous knowledge in order for them to get a better understanding of them, due to the context that graphic representations provide for different kinds of topics.

Regarding the role of what students listen in order to shape their speaking skill, in this project was important to provide them with different types of spoken discourse in a variety of speaking situations such as interviews, daily life conversations, speaking about personal life, songs about friendship, making future plans, among others.

To sum up,, the main category "*shaping my speaking from what I see and listen*" emerged from the information gathered along the implementation of a pedagogical proposal based on the use of audiovisual aids in order to develop musical learners' speaking skill. It means moving across experiences in which both the role of audiovisual materials and the students responses towards it work in a dynamic relation to make that image and oral input trigger students' speaking.

First subcategory: enhancing speaking skill through familiar topics and feedback

This subcategory emerged from the analysis of two well identified patterns: Familiar topics to set short dialogues and learning from others. The first one put in evidence how and when the students are framed in communicative situations and topics that are related to their lives, they find a reason to speak and look for means to cope with conversation. The second one showed the benefits of feedback to improve the speaking skill.

To understand what this subcategory embodies, I bore in mind the suggestions stated by Hedge (2000) in the sense that apart from producing features of pronunciation, vocabulary and structure accurately, these features should be practiced in purposeful communication and also consider interaction management.

In this sense, interaction was a powerful aid, which facilitated musical learners to understand and produce the language in an oral way for communicating with partners, helped by different audio visual aids like posters, flashcards, images, CD player, videos in which they based their own opinions and guided themselves while using English to speak and discuss controversial topics. As a result, they learned how to make short dialogues and started to perceive the communicative functions of the language.

The familiar topics pattern to set short dialogues, allowed me to see the progress the students had from one of the constrains they had to develop speaking skill before the implementation of this project, in which they, as many learners who are starting to have contact with a new language, are mostly focused on grammar aspects and rules, and they cannot experience its communicative functions.

For these reasons, throughout the development of the research proposal, students, especially those with musical intelligence, fostered their speaking skill because they were allowed to go beyond grammar rules in order to use them for referring to different topics, particularly those concerning to themselves and familiar matters to them.

In relation to this, Monsalve & Correal (2006) studied the development of students' oral communication in English and the way in which the activities and teachers' roles created students' opportunities for learning. They found that oral production was possible thanks to the fact that teacher involved students in topics and activities close to their interests and needs. Likewise, by means of interactive activities students perceive and learn grammar aspects applied in contexts where they can speak with other people using the language they know, so that, they can exchange contents, ideas, opinions and English knowledge itself.

On the other hand, by referring to familiar topics, students can trigger their previous knowledge in order to have a better understanding of the new topics. Vigotsky (1992) said that if a learner can refer about any complex concept in their own words his /her intellectual coefficient will be increased. Thus the new theories that human beings are facing the need to be connected to the previous knowledge and this process is promoted by interaction which gives learners the opportunity to receive comprehensible input which aims to language learning, because such input takes place in meaningful contexts of communication where the language is used for real purposes (giving opinions, sharing experiences, etc.)

In this sense, familiar topics were worked to make students speak by activating their previous knowledge through a variety of audio visual resources which created a bridge between theory and their own likes and preferences. The aspects mentioned above are evidenced in the next sample of a video; it belongs to the workshop number seven which topic is "Predicting the future", where students assumed different roles to tell their classmates their fortune.

Oscar: tell me about my future.

Alejo: what is your zodiac sign?

Oscar: : my zodiac sign is Sagittarius

Alejo: ok... you will have a girlfriend. Ok, you will have a dog

Oscar: oh, my God !

Alejo: you will have a car red.[sic]

Oscar: thanks you.

Alejo: you're welcome.

In the previous transcriptions it is remarkable the students' language awareness. They set a coherent conversation by making and answering questions with their classmates and using the appropriate verbal tense according to the meanings they wanted to express. Likewise, the implications in the use of familiar topics to encourage student's motivation and oral production were traced in the following two paragraphs of a teacher's journal: "*You can notice that learners feel motivated when they are asked to refer about their personal information and their classmates taking into account that those themes are very close to them*".

The achievements described above while the students deal with familiar topics to set short dialogues were also the ground to have a confident environment in which their speaking skill was enhanced thanks to input provided by their classmates' speech and feedback, as can be seen in the next lines.

The other pattern of this category, learning from others is coherent with the assumption that feedback is an essential aspect in the English learning process, because it is a formative assessment. It means feedback gives teachers the chance to correct the mistakes made by their students, as well as, students have the opportunity to reflect and correct their own mistakes among themselves.

Nicol & Macfarlane (2006) suggest that "feedback serves as a form of formative assessment, designed to improve and accelerate learning". Specifically, they describe feedback as "anything that might strengthen the students' capacity to self-regulate their own performances" (p. 206).

Taking into account all the aspects mentioned above, feedback is a crucial point in the English learning process, specifically when students are asked to use English in oral way in order for them to interact with their partners. Regarding this point, from the Vygotskian sociocultural view, corrective feedback occurs within a social context through which learners work collaboratively to solve linguistic problems (Nassaji & Swain, 2000).

Concerning such feedback roles, they took place throughout the implementation of whole workshops, taking into account that most of the

activities were designed in order for students to interact among them. So that, when working in groups to develop the different exercises, students were listened by their classmates, in this way, they could correct the others and receive corrections from them and the teacher. For instance, in the initial stages, students made several mistakes and in the final ones they showed a significant progress, because they did not make the same mistakes anymore.

In relation to this, most students asserted that the interactive activities gave them the chance to give and receive feedback due to the fact that they could increase their knowledge when correcting and being corrected. To illustrate these findings we selected the next excerpts taken from some interviews:

Teacher: how has your experience been with the activities carried out with your partners in the English class?

Narciso: well, I have enjoyed the activities because my classmates and me learn cooperatively, if we make a mistake among us the teacher corrects the mistake.

Teacher: in what extent the interaction with your pals have propitiated the English oral communication?

Héctor: well, the interaction has helped me when we talk about different topics in English, I mean, we interact and share, so that, we learn from the others.

Teacher: do you learn more?

Hector: yes, I learn faster, moreover we practiced the English outside the classroom, we not only learn the structures of the language, but also the function of it, so in that way is easier to learn how to speak in English.

According to the previous examples, we can notice students' opinions in relation to the influence of interaction in their English speaking skill, in order to shape their language proficiency by correcting and being corrected by the others. Thus, this oral process is more meaningful for them than studying the language only as a set of rules and grammar aspects.

Second subcategory: exploring the power of audiovisual representations

This sub-category, intended to depict how audiovisual representations help learners to go beyond mechanic language use. This sub-category emerged from two well-identified patterns: One image is worth a thousand words, songs and videos as models of speech.

One image is worth a thousand words.

Images facilitate written and oral information understanding because in this way contents are illustrated, so that, students can visualize theories in a more concrete context, by looking at a picture, learners can activate their previous knowledge in order to refer to new situations they have contact with. Regarding this assertion, Hill (1990) stated that images are used as a "stimulus for writing and discussion, as an illustration of something being read or talked about, as background to a topic and so on" (p.15). That is why, regarding English language and teaching; pictures, posters, videos, flash cards, etc., help students to remember topics within different situations and hold up student's speech at the moment of speaking.

Consequently, for learning meaningfully, images relate new knowledge with students' own ideas. So that, images become supporting tools to get representations. According to Ausubel (1968), learning is comprehending, it means, English acquisition only takes place when students understand the functioning of the language itself based on their internal processes rather than external answers.

In relation to this, in the different workshops' exercises students mainly musical learners could remember vocabulary and knowledge on topics which had to do with different areas such as music, stories, biographies, predictions, supported by images and those concerning to their own lives. When the students look at the images represented, they immediately mentioned the different components; learners not only read the stories and songs, but also they heard and talk about them using graphic representations.

On the other hand, images facilitated students to support their ideas in oral way, since they could describe them to refer to stories, experiences, giving critical opinions and so forth. In this way, they talked about different topics based on what they saw in the audiovisual materials presented such as posters, videos, flashcards, etc.

This idea is supported by some students' opinions stated in the next samples taken from an interview, which had the purpose of knowing the perceptions of students in relation to audiovisual aids and interaction during the development of the research process.

Teacher: what is your opinion in relation to the use of audiovisual aids (images, videos, songs etc.) in the English class?

Lorenza: ok, I think images, videos, songs etc., and every material that the teacher has brought to the classroom makes the learning process easy and funny because these activities increase motivation levels.

Rodrigo: the audiovisual aids help us understand, comprehend the words and the concepts we just learned.

Another important function of images to foster students' speaking skill was that such resources helped students to be logical in constructing their speeches. This aspect is related to coherence gives the utterance a sense in order to be understood by people who listen or read it, without this element it is difficult to express ideas to communicate complete meanings.

In relation to the research proposal, coherence was shaped thanks to sequences of images, which refer to stories, biographies, etc. Thus, when the students faced situations in which they had to speak in English to refer to the topics mentioned previously, the visual representations helped them to keep the coherence at the moment of producing their own speeches. They learned how to follow a logical sequence of events at the moment of telling a story, referring to someone else's life even when talking about their own experiences with their classmates, also students have a context where they received input in an easier way, by studying the different grammar aspects in situations they know in order to communicate and associate them

with their own lives and their previous knowledge as are evidenced in the next sample of a video, which belongs to the workshop number five:

Students had to retell a short daily routine using a sequence of images, so that, they could produce short speeches in order for them to retell the story using the different events showed in the images. It allowed the students build up and retell a story coherently.

Héctor: (*looking at picture 1*) the father of the boy woke him up.

Oscar: (*picture 2*) the boy took a shower in the bedroom (*addressing to the audience*) Look!

Angela: (*picture 3*) the boy got dressed to eat breakfast with your [*sic*] family (in this moment the teacher clarify the use of possessive adjectives taking into account the student's mistake).

Héctor: (*picture 4*) He took the breakfast with her...his father. [*sic*] (He shows the picture to his classmates)

Teacher: guys, don't say take breakfast you must say, "Have breakfast" ok? Repeat: have breakfast.

Students: Have breakfast!

Oscar: (*picture 5*) Ok, eeehh the boy went to school to study.

Angela: (*picture 6*) Yes, ok The boy arrived to the house to sleep (*the boy pronounced arrived*).

Teacher: Angela please repeat (/ə'raɪvd/)

Angela: (/ə'raɪvd/) (by this time she pronounces the word correctly).

Songs as models of speech. The second pattern identified in the data analysis emerged from the recurrent interest the students showed in the experience about music, what is coherent with the assumption that music is a crucial part of human existence.

Taking into account the previous ideas, music (specifically songs) plays an essential role in the English learning process, particularly, when learners are exposed to speak in English, because they can follow a model, repeat sounds, by means of songs they expand their vocabulary because songs have hundred new words in its lyrics, imitate the pronunciation, intonation. Likewise, singing helped to develop better hearing skills and, as a result, promoted and reinforced good articulation of words.

According to the aforementioned advantages, one the most significant ones is the acquisition of vocabulary, since, when students listen to songs they perceive a variety of words applied in real contexts, so that, their understanding increase and they have contact with the natural use of a word rather than its translation.

On the other hand, human beings are emotional and sensible creatures. So that, they need to find any kind of connection between new experiences and their own emotions, feeling and thoughts. In this sense, songs are tools which promote students learning by stimulating the emotional side of them, increasing their motivation and interest. Regarding the research proposal, it was clear that students, especially musical ones, felt motivated and learned in an easier way when they worked with songs, due to the fact that, they studied and learned different English grammar topics, by associating them with their personal skills (musical intelligence) and preferences.

Such songs' role is showed in a sample of a video, in which students have to sing in a Karaoke exercise. Most of the groups showed enthusiasm and motivation at the moment of repeating and singing the chorus of it. They tried to imitate the natural language used in the song, as pronunciation and intonation of it according to the thoughts and feelings transmitted. Moreover, they were supported by corporal movements and exaggerated articulation, it was because they were feeling what they were singing, rather than only producing sounds.

In relation to this pattern, songs play an important role because they are used as a model to encourage pronunciation, intonation and learn new vocabulary in various contexts. Moreover, songs motivate students to learn English in a funny way, given that songs are a bridge between grammatical aspects and students' interests and likes.

Conclusions

According to the analysis of the data collected and the categories and subcategories that were formed I can conclude that:

With this proposal, the students could develop their speaking skill, by means of interaction. Such role was enriched with the use of audiovisual resources that increased students' understanding and oral production about a variety of contents. Based on the outcomes, audio-visual aids have great, positive effects on teaching English learners: they build vocabulary making the interaction more realistic, enjoyable and attractive. Students were self-motivated to interact with the teacher and their classmates; they increased their self-esteem, overcame certain of the difficulties such as shyness, anxiety, nervousness, which are considered negative behaviors when learners are exposed to the spoken language.

Familiar topics were useful to make students speak by activating their previous knowledge through a variety of audio visual resources, which created a bridge between theory and their own likes and preferences. Likewise, learners could connect the knowledge they have with the new knowledge, and those aspects allow them to have short dialogues, conversations and tell stories. In this way, they could correct others and receive feedback from their classmates and teacher.

Audio visual aids, for example videos, songs or any other types of materials facilitate teaching students to use their active vocabulary as these aids bring the reality. Students live the experience of the language as if they were in foreign countries in terms of how native speakers talk, express their ideas, how people deal with each other and so on. These "real" speaking contexts were possible by following task based language teaching in connection with audio visual resources.

To prepare the English classes focused on Multiple Intelligence Theory is a great opportunity to increase students' interest in the process itself. However, when we as teachers design our classes based on the most common intelligence of a group of learners, the English learning is better than teaching by integrating all multiple intelligences. It does not mean that multiple intelligences work separately, the value is that students could learn throughout their strongest intelligence (musical intelligence) as well as improving the others.

Songs were very useful in order for students to increase their vocabulary and understand it to be used later, since songs provide a context for a variety of words and expressions based on the real use of the language. Moreover, intonation and pronunciation were encouraged in students through hearing songs due to learners imitated the articulation of sounds and the tones given by the singer to the utterances.

Finally, the English learning and teaching process is a very complex practice. Learning a foreign language implies to integrate at least three components such as student's interest (familiar topics), students learning styles (musical intelligence) and real use of the language (Task Based Language Teaching). The previous ideas mean that pedagogical practice is an integral process which does not work isolated, we as teachers have to take into account all the aspect that take part in the English learning process, in order to have success in the school practices.

Pedagogical implications

Teachers should guide their classes to create spaces where students exchange information by means of interaction; this aspect gives students the opportunity to receive feedback from their partners and teacher, this comprehensible input makes students learn in a funnier and easier way.

Teachers can take into account the specific intelligences that students have, in order for them to design their classes according to those abilities. This fact allows the teacher to have more meaningful and enjoyable classes.

Teaching with the use of audiovisual aids is bringing to the classroom an easy way to learn English due to the fact that graphic representations help learners to associate an event, a word or new knowledge with an image.

Students need to have contact with the real use of the language by means of interactive tasks where they can talk to their classmates and perceive the language as a mean to communicate rather than as a set of complex grammar rules.

References

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berns, M. S. (1984). Functional approaches to language and language teaching: another look. In S. Savignon & M. S. Berns (Eds.), *Initiatives incommunicative language teaching*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language*. New York: Longman.
- Bueno, A., Madrid, D. & McLaren, N. (Eds.). (2006). *TEFL in secondary education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Canning-Wilson, C. (1999) Role of Video in the F/SL Classroom. In S. Riley, S. Troudy & C. Coombe (Eds.), *Teaching, Learning and Technology*. (pp.69-76). TESOL Arabia.
- Cárdenas, M. (2000). Action research by English teachers: an option to make classroom research possible. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (5), 49-64.
- Clark, R. & Lyons, C. (2004). *Graphics for learning: proven guidelines for planning, designing, and evaluation visuals in training materials*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Davies, NL. (2000). Learning ...the beat goes on. *Childhood Education*, 148-153.
- Educational Broadcasting Corporation. (2004a). *Tapping into multiple intelligences: exploration*. New York, NY: Author.
- Emig, V. B. (1997). A multiple intelligences inventory. *Educational Leadership*, 55(1).
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic. Books.

- Gilakjani, A. P. (2011). A study on the situation of pronunciation instruction in ESL/EFL classrooms. *Journal of Studies in Education*, 1(1).
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2001). *Handbook of interview research*. London, UK: Sage.
- Haber, R. & Myers, B. (1982). Memory for pictograms, pictures, and words separately and all mixed. *Perception*, 11, 57-64.
- Harmer, J. (2001). *The practice of english language teaching*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *English Language Teaching*. England: Pearson Longman.
- Hattie J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. Retrieved of <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>. Doi: 10.3102/003465430298487
- Haycraft, J. (1978). *An introduction to english language teaching*. The United Kingdom: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, D. (1990). *Visual impact: creative language learning through pictures*. Essex: Longman Group UK Limited.
- Lee, J. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Prabu, N. (1987). *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Mannan, A. (2005). *Modern education: audio-visual aids*. New Delhi: Anmol Publications.
- Monsalve, S. & Correal, A. (2006). Children's oral communication in english class activities: an exploratory study. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (7), 131-146. Universidad Nacional de Colombia.
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006) (in press). How multiple intelligences theory opens up educational possibilities. *Education Policy Review*, 107(4), 3-11.
- Moriarty, S.E. (1994). Visual communication as a primary system. *Journal of Visual Literacy*, 4(2), 11-21.
- Mukherjee, N. & Roy, D. (2003). A visual context-aware multimodal system for spoken language processing. Retrieved from http://www.iscaspeech.org/archive/eurospeech_2003/e03_2273.html. Doi=10.1.1.13.9729.
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A vyotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of english articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51.
- Nation, I.S.P. (1999). *Learning vocabulary in another language*. Victoria University of Wellington: English Language Institute Occasional Publication No. 19.
- Nicol, D. & Macfarlane D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model of seven principles of good practice. *Studies in Higher Education*.
- Nolen, J. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Education*, 124(1), 115-120.
- Nunan, D. (1989/2000). *Designing tasks for the communicative classroom*. Beijing: People Education Press, Foreign Language Teaching and Research Press and Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd Ed). Cambridge Universitypress.
- Romano, H. & Colón, I. (2008). *Foreign Language Acquisition and Audio-Visual Aids*. Temple University.

Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: Universidad de Barcelona/ Editorial McGraw-Hill.

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research*. (3rd Ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Vigotsky, L.S. (1992). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.

Wright, A. & Haleem, S. (1991). *Visuals for the language classroom*. London: Longman.

INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA: EGRESADOS UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Objetivo: dar a conocer la incidencia de la formación de los docentes-egresados de la Especialización en Evaluación Pedagógica, centro tutorial Manizales, de la Universidad Católica de Manizales, en el escenario donde desarrollan su práctica evaluativa. **Metodología:** investigación de corte etnográfico. Se analizan las prácticas evaluativas de doce docentes egresados de la Especialización y que laboran en seis instituciones públicas de Manizales. Se utilizaron como herramientas de recolección de información la observación participante y la entrevista etnográfica. Después de realizar una codificación manual agrupando por recurrencias y relacionando los datos por categorías, se utilizó el programa Atlas.ti para descartar la información irrelevante y confirmar unidades semánticas. **Hallazgos:** se evidencian perspectivas positivas de aplicación en las clases observadas frente a la reflexión de sus prácticas evaluativas, encontrando novedosas formas de evaluar adaptadas a cada contexto, según las múltiples posibilidades de la educación integral. **Conclusiones:** el texto es una invitación al reconocimiento de las transformaciones, formación y emergencias constantes que afrontan los docentes y sus posibilidades de encuentro.

Palabras clave: formación docente, evaluación pedagógica, práctica evaluativa.

Origen del artículo

Artículo producto de la investigación "Incidencia de la formación docente en la práctica evaluativa de maestros egresados de la Especialización en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales", presentada en el programa de Maestría en Educación UCM.

Cómo citar este artículo

Alzate, L. & Castro, J. (2016). Incidencia de la formación docente en evaluación pedagógica. Egresados Universidad Católica de Manizales. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 84-100.

IMPACT OF TEACHERS EDUCATION ON PEDAGOGICAL ASSESSMENT: GRADUATES FROM UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Objective: to divulge the impact of education on university graduate teachers from the specialization on Pedagogical Assessment at the tutorial Center of the Catholic University of Manizales, within the scenario where their assessment practices were done. **Methodology:** ethnographic approach research. The assessment practices carried out by twelve graduate teachers from the specialization on Pedagogical Assessment, who currently work at six public institutions in the city of Manizales, are analyzed. The participant observation and the ethnographic interview approaches were the applied instruments for the data collection of this study. After a manual coding process, recurrence clustering and association of data categories for the purpose of dismissing irrelevant information and confirming semantic units the Atlas.ti software, was applied. **Findings:** A collection of evidence regarding the application of positive perspectives as part of the reflection of teachers' assessment practices gathered during the observation of their classes, finding that the innovative strategies used to assess, were adapted according to each context, and to the multiple possibilities offered by an integral education. **Conclusions:** the text is an invitation to the recognition of transformations, education and constant emergencies faced by teachers as well as their possibilities to meet.

Key words: teachers' education, pedagogical evaluation, educational practice.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 - Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

Incidencia de la formación docente en evaluación pedagógica: egresados Universidad Católica de Manizales

Introducción

La educación actual diariamente se ve sumida en juicios por parte de la sociedad por diversos motivos: el carácter universal, la relación con el mundo de los valores, las aspiraciones, la practicidad y las expectativas que esta genera como un asunto particular y colectivo; una realidad que está ligada a una política de desarrollo, cuyo énfasis radica en la cobertura, la calidad y la eficiencia como lineamientos generales y estadísticas en los diferentes niveles de la educación (básica, media y superior), sin importar las reflexiones epistémicas acerca de la formación que reciben los docentes, como agentes y líderes del proceso de enseñanza y de aprendizaje en contextos educativos.

Inicialmente, se puede decir que los contextos educativos están compuestos de una serie de

Liliana María Alzate Gómez¹
Julio César Castro Sierra²

¹Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales. Maestrante en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Alcaldía de Manizales, Manizales, Colombia. lilialzateg7211@gmail.com

²Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Maestrante en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Alcaldía de Manizales, Manizales, Colombia. jccs_35@hotmail.com

elementos y factores que convergen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que dan pautas para realizar valoraciones, trascendiendo la formación de los sujetos inmersos en ellos y sus posibilidades de perfeccionamiento propio.

La educación y el sistema educativo en general, procura una preparación consciente de quienes lideran los procesos escolares, como parte de los procesos del fortalecimiento de la calidad de la educación en Colombia y en este caso en particular, la que brindan las Instituciones de Educación Superior [IES], con respecto a la formación docente, se postula un mecanismo disponible para la política y la administración de la aplicación en diferentes escenarios de los saberes adquiridos por los profesionales de la educación, aclarando que la valoración de las experiencias educativas y evaluativas no deben apoyarse en prejuicios o enfoques ideológicos, sino que se evidencian desde la subjetividad de la realidad que se procesa a la luz de resultados en un contexto global que lleva a los sujetos a emitir juicios respecto al sistema educativo del país, sin reconocer que la sociedad, los entes gubernamentales y los enfoques académicos pretenden aumentar los niveles de la educación y formación.

Lo anterior conlleva a que en la educación se implique un acto reflexivo, como es la evaluación, y que esta se sirva de observaciones y prácticas concretas, basadas en pautas o efectos lo más objetivos posibles. Así, cuando se habla de valoración del ejercicio docente y de sus prácticas en el aula, se podría expresar como un juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de atributos acerca de los insumos, procesos, resultados o productos educativos, o de las relaciones entre ellos. Entendida de este modo, la subjetividad de las prácticas pedagógicas puede en cierto modo, determinar una reflexión o juicio valorativo de la realidad de la formación docente.

Es importante destacar que la formación docente y la educación en general, ha sido objeto de múltiples análisis en contextos locales, nacionales e internacionales, debido al propósito que impera en el momento de ser designada; en este sentido, es adecuado aclarar que no se ha develado la aplicabilidad de la formación que se brinda a los docentes-egresados de la Especialización en Evaluación Pedagógica y la motivación que lleva

a descubrir juicios sobre una condición o un conjunto de condiciones que posee el programa educativo en la Universidad Católica de Manizales [UCM], o que debe poseer para que se considere pertinente frente a las reflexiones en torno a la evaluación que se realizan hoy en día, locales, nacionales e internacionales, y que reflejan la naturaleza y esfuerzos que realizan todos los actores implicados, directivas, tutores y docentes-egresados, por lo cual se hizo necesario un ejercicio de reconocimiento de bondades y dificultades que la surcan como especialización que asume el compromiso de potenciar la capacidad de cualificación progresiva y permanente que tiene el ser humano, "desarrollando procesos de formación profesional desde una propuesta de educación que personaliza, humaniza y libera" (UCM, 2010, p.27)

En virtud a lo expuesto hasta ahora, se concibe que la formación y el desempeño docente como un factor preponderante en el desarrollo personal y de la práctica evaluativa de los docentes-egresados de la UCM, teniendo como interés primordial la incorporación de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar procesos eficaces y desempeñar una función transformadora y trascendental de los momentos de evaluación de las prácticas pedagógicas; así como entrar en diálogo con ellos, a fin de determinar las innovaciones e ideas conceptuales que derivan de estos procesos de formación docente y que aporten de manera significativa al mejoramiento de la educación en Colombia.

Por este motivo, valorar sistemáticamente el desempeño de los docentes formados en la Especialización en Evaluación Pedagógica pertenecientes al centro tutorial Manizales, de la UCM es fundamental, identificando en ellos los factores que determinan que la aplicabilidad de su saber en evaluación, cómo transforman las prácticas evaluativas, la comunidad que los circunda y el aporte que la universidad realiza en sus procesos de formación posgradual.

Así, se hace pertinente reconocer que según el Proyecto Educativo de Programa de la Especialización en Evaluación Pedagógica, que:

El especialista en evaluación pedagógica será un profesional comprometido con la formación



integral de los seres humanos, teniendo en cuenta procesos y dimensiones de desarrollo humano y sus necesidades de "realización plena", siendo agente dinamizador de la filosofía educativa que planteé la institución a la cual pertenece (UCM, 2010, p.68).

De este modo, el proceso de formación integral permite que el docente-egresado se reconozca como un agente educador que se sirve de la pedagogía y sus mediaciones para reflexionar sobre su formación humana, desarrollando un pensamiento crítico-reflexivo que busca la transformación de las prácticas evaluativas en el desempeño de su labor, procurando trascender, con experiencias significativas, los contextos de actuación a través de su acto formativo. Para dar razón de este proceso se debe recurrir a los procesos formativos del profesional en evaluación.

Hablando de evaluación pedagógica

La evaluación pedagógica tiene presente entre muchos aspectos, la normatividad, indicando que debe ser continua e integral (Colombia. Presidencia de la República, 2009), además proporciona al acto educativo la pesquisa necesaria para realizar ajustes, reconocer necesidades y fortalezas en cada proceso y en cada sujeto.

También, la evaluación no es asunto individual, sino compartida y pensada por todos los agentes que se ven inmersos en ella, esto por la responsabilidad social que implica el proceso educativo. Reconocer el valor intrínseco de la evaluación es ver más allá de lo que a simple vista se ve, es ahondar en el por qué, para qué, etc.

En este sentido, Santos Guerra (1996) expresa que:

La evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no solo de los resultados, sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas, para hacer publicidad o para crear conocimientos. Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha (p.10).

La evaluación es entendida como oportunidad de crecimiento para el sujeto evaluado, el aspecto disciplinar y todo el estamento educativo. Por lo cual, no es un proceso aislado a los valores agregados que la subyacen como su contexto, la práctica pedagógica del maestro, los intereses de los alumnos, entre otros.

Por su parte, Chadwick (1989) señala que la evaluación pedagógica debe reunir ciertas características especiales a los efectos de su aplicación, entre otras, que sea formativa, es decir, el contexto y quienes interactúan en el deben poseer ciertas características que les permita reconocer situaciones y actuar sobre ellas para valorar lo que acontece.

No se trata entonces, que la educación y su respectiva evaluación pedagógica sigan unos parámetros estándar, se trata de una concientización que lleva al reconocimiento de aspectos fundamentales para la misma, así lo expresa Santos Guerra (1996):

Conocer las dificultades es un modo de superarlas. De hecho, con la misma complejidad de la evaluación, con el mismo sistema educativo, con la misma sociedad preocupada obsesivamente por los logros más superficiales, con la misma escasez de medios, nos podemos encontrar con dos profesores completamente diferentes, separados por el espesor de un delgado tabique de mampostería. Uno trabaja con ilusión y empeño por mejorar la evaluación. Otro arrastra su rutina pacientemente (p.17).

Por otro lado, los diferentes modelos evaluativos instaurados a través de la historia, muchos de ellos nacientes en el exterior, académicos colombianos se han atrevido a realizar reflexiones, como señala el pedagogo colombiano Flórez (1994), la perspectiva academicista consideraba al estudiante como *un recipiente vacío de cultura, que debía ser llenado por un profesor* que asumía la figura de maestro y modelo a seguir. Así, los conocimientos que el estudiante percibía fuera del contexto escolar o presaberes no eran tenidos en cuenta, porque el sistema tradicional no contemplaba la evaluación o verificación de los mismos. Es importante reconocer que cada día se descubre, se crece y se forma el ser humano como único en su especie y evolución.

En cuanto a la evaluación y el aprendizaje significativo, según el teórico norteamericano David Ausubel (1976), el tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso, fortalece su significado y da sentido al proceso de aprender:

El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (p.48).

Lo anterior invita a darle un sentido lógico a cada una de las experiencias de aula, esto incluye la evaluación en todos los sentidos y su relación con lo que se vive en clase.

Es así que concebir el currículo y el papel de la evaluación como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes y que al mismo tiempo, permiten la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, es trascendental, lo expresa Santos (1989) haciendo referencia a Tyler:

Lo que se ha considerado como teoría del currículum en sentido tradicional, en especial el modelo de Tyler, es únicamente teórico en el sentido cuestionable de que es abstracto y generalmente varía en función de lo que ocurre en las escuelas. Su intento es evidentemente guiar, ayudar a aquellos que están interesados en el currículum desde posiciones institucionales. Por supuesto, este es un interés amplio, la mayoría de los profesores lo comparten, al menos en términos de planificación de la clase diaria. Pero al mismo tiempo que es un elemento de enseñanza, tradicionalmente se piensa que el currículum incluye consideraciones tales como la evaluación, supervisión y su propio desarrollo e implementación. Las fronteras de este campo son confusas (p.99).

Es correcto aclarar que se hace referencia a Tyler, gran exponente de la educación y padre de la evaluación, hablándonos de posibilidades frente al currículo y la evaluación inmersa en el mismo, pero la mirada ha sido muy cotidiana y poco creativa frente a los medios y necesidades de cada contexto educativo, casi todo lo que por años se ha dicho aún se es impreciso y carece de sentido frente a las necesidades reales.

Formación docente en evaluación

La formación docente como proceso continuo del ser humano, se hace más evidente por la profesionalización que realiza a lo largo de su vida, comprometiéndose con su tarea y asumiendo los retos de la educación, en medio de las necesidades, problemáticas y dificultades de orden social, político, económico o religioso a que pueda estar avocado según su contexto de actuación.

El acto educativo contiene en sí mismo un conjunto de saberes que especifican la responsabilidad del aprendizaje ante el propio estudiante y sus desempeños específicos: reconocerse y crear, querer y formar a partir de lo que se brinda, en palabras de Arendt (1995):

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir la responsabilidad por el [...] también mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos a nuestro mundo y librarlos de sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginábamos para la tarea de renovar un mundo común (p.300).

Debemos responsabilizarnos del mundo y aquí encontramos como el currículo educativo desde su planteamiento tecnocrático, exige la preparación de planes y proyectos de estudio enmarcados en un diseño impuesto y obligatorio que desdice de la realidad de las necesidades del estudiante en el aula, entonces, el maestro debe proporcionar las posibilidades que den paso a una participación activa, y aunque en cierta medida este limita el desempeño del docente en su labor formativa, puede proporcionarse posibilidades de apertura y nuevas condiciones para el estudiante. Díaz Barriga (2009) expresa "la docencia, como cualquier otra profesión, tiene un cuerpo de saberes específicos y una responsabilidad del aprendizaje ante quien es el beneficiario directo de sus servicios" (p.12).

Al respecto dice Shön (1992):

La autonomía y responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta

capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno (p.12).

Se hace evidente que el autor presenta a un profesional con formación de base que debe aplicar sus conocimientos, pero que además, debe poseer otras características humanas que también debe advertir en su contexto de actuación.

En la docencia, la actividad profesional es de gran complejidad, dispone de un campo de conocimientos que le son propios y se desarrollan y perfeccionan con el transcurso de las prácticas de aula.

Sin duda nos lo dice Basto (2011):

El conocimiento ético es la gran fortaleza del profesor de la institución y, aunque lo promueven más mediante actitudes que con discursos, incide de manera significativa en la formación humanística de los educandos; esto es una acción muy positiva en un país tan ausente en la aceptación, el respeto y la capacidad de convivir con las diferencias (p.410).

El conocimiento del docente no entra en discusión, el saber disciplinar es propio de quien cada día se profesionaliza y quiere ser mejor, la duda es si es llevado o no a la práctica, no es cuestionable, aunque en ocasiones, parece ser que se tienen intereses de orden gubernamental y administrativo.

En este sentido, para Díaz Barriga (2009): "Corresponde fundamentalmente a cada docente la elaboración de una propuesta global de trabajo para su curso, lo que supone tener una concepción bien concreta y relevante de su rol profesional" (p.65). El docente formado va más allá de la ejecución de un currículo, planes de aula o proyectos institucionales, su labor se orienta más hacia el sentido crítico y formativo en el aula desde una visión más profunda y orientada hacia ese contexto educativo que enfrenta con sus particularidades y necesidades concretas de formación.

Un concepto de formación docente según Pavié (2011), la asume como la imperativa necesidad

de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

El deseo que conduce a ser mejor docente cada día y que produce inspiración, permite que la práctica evaluativa sea sensible y motivadora, no excluyente y castigadora, es por eso que Foucault (1994) dice:

Para conocernos a nosotros mismos y afirmar una voluntad de verdad, para fundamentar una nueva ética, es decir, nuevos principios reguladores de las conductas, necesitamos una crítica de los valores morales, hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores, y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias en las que aquellos surgieron (p.13).

De este modo, cuando un profesional se introduce en un contexto en este caso el educativo, debe indagar por las comprensiones del entorno y las necesidades que priman, como oportunidades de surgimiento y compromiso.

Práctica evaluativa como atmósfera de aplicación

La práctica evaluativa tiene presente un conjunto de circunstancias que rodean el escenario educativo y sin las cuales no se puede comprender el espacio y las personas dentro de un contexto de formación, y como tal, se realizan lecturas del mismo, lo que nos permite claridad sobre su historia y lo que subyace en este (Prieto Castillo, 1990, p.41). Esto implica la realización de reflexiones sobre educación, cultura y en general, sociedad.

En los procesos de conocimiento de la práctica evaluativa, forma parte importante la comunidad que la circunscribe, por la connotación institucional y social que se vive en todos los niveles y todos los que la componen, en este sentido Zabala (1995) indica que:

El profesorado, las administraciones, los padres y los propios alumnos se refieren a la evaluación como el instrumento o proceso para valorar el grado de consecución de cada chico y chica en relación con unos objetivos previstos en

los diversos niveles escolares. Básicamente, la evaluación se considera como un instrumento sancionador y calificador, en el cual el sujeto de la evaluación es el alumno y solo el alumno, y el objeto de la evaluación son los aprendizajes realizados según unos objetivos mínimos para todos (p.203).

Las concepciones sobre evaluación aún se conservan muy tradicionales respecto a las nuevas miradas que se pretenden desde las entidades gubernamentales y los discursos de docentes que se preparan en el área; en una institución educativa se dirigen más sobre los alumnos y sus alcances, en ocasiones, incluso el sistema opaca la novedad y verdadera intencionalidad que algunos autores referidos quieren hacer ver.

La evaluación no es entonces un acto improvisado del docente y la institución escolar, es consecuentemente parte nuclear del proceso educativo que está inmerso en la práctica pedagógica y que de alguna forma, le da sentido a la misma, no solo para quienes intervienen directamente en ella, sino para los encargados de verificar sus resultados.

Para Rosales (1990):

Las dos grandes funciones básicas atribuidas a la evaluación en la actualidad son, como se ha indicado, las relativas a la recogida de la información sobre la realidad que se va a evaluar y la formulación de juicios de valor sobre la misma a partir de los datos obtenidos y en función de criterios predeterminados. Considerando que además, a partir de dichos juicios se va a reorientar la actividad didáctica a través de una determinada serie de decisiones (p.41).

Así, considerando el modelo pedagógico concebido como el carácter de las relaciones que predominan en el proceso de enseñar, es importante seguir a Gimeno Sacristán (1986), en cuanto a que modelo es una representación conceptual, esquemática, parcial y selectiva de la realidad que focaliza, en este caso, aspectos propios del campo pedagógico para un análisis más exhaustivo de esa realidad educativa, donde converge la evaluación como proceso que afecta dicha realidad.

Metodología

El trabajo investigativo está fundamentado en la etnografía, utilizada dentro de la investigación cualitativa, analizando prácticas evaluativas de doce docentes egresados de la especialización en Evaluación Pedagógica de la UCM, pertenecientes a seis instituciones públicas de Manizales.

Para este caso de investigación, se utilizan herramientas fundamentales de recolección de información: la observación participante, que parte del supuesto de que el contacto directo con la vida cotidiana de la población garantiza la confiabilidad de la información recopilada y el aprendizaje de los sentidos implícitos a dichas prácticas (Rossana Guber, 2001), desde dos aspectos importantes como la observación sistemática de todo lo que sucede alrededor del investigador y su participación en la vida de la población observada. Para que la observación participante sea un instrumento válido, debe ser intencionada, ilustrada y sistemática.

Otra herramienta fue la entrevista etnográfica que pretende hacer que las personas expresen y hablen acerca de lo que piensan, saben o creen del tema tratado; la entrevista involucra dos momentos: la apertura, en la cual el investigador descubre los aspectos más relevantes desde los informantes; y la focalización y profundización en las preguntas desde los aspectos descubiertos, la guía de observación en la cual se tienen en cuenta el escenario, los personajes que intervienen, los gestos, las expresiones y la interacción con los demás, el diario de campo, en el que se registran aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados y permiten sistematizar las experiencias, para luego analizar los resultados; grabaciones de voz que registran las narraciones de los actores, las hojas de registro donde se consignan los datos y acciones evidenciadas.

Los datos de las transcripciones de los instrumentos inicialmente fueron codificados manualmente, agrupando por recurrencia y relacionándolos por categorías, dándole a cada uno un color para identificarlos. Posteriormente, se utilizó el programa *Atlas.ti*, para eliminar datos irrelevantes, trabajar y confirmar unidades semánticas.

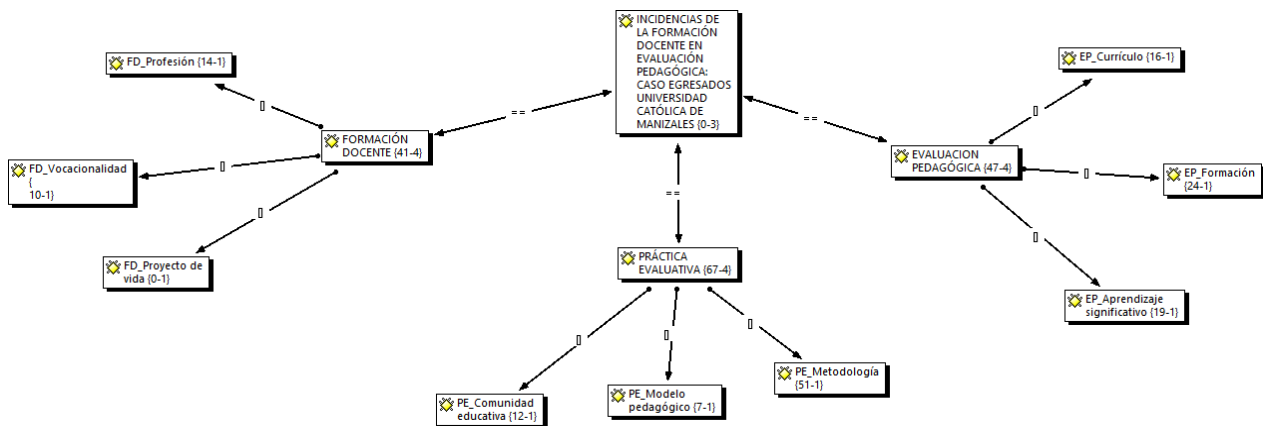


Figura 1. Unidades hermenéuticas arrojadas por el *Atlas.ti*

La población fue seleccionada aleatoriamente y con apoyo de la base de datos de la Oficina de Egresados de la UCM, aclarando que el departamento jurídico nos otorgó el permiso de utilización por la protección que se debe tener según el *Habeas Data*¹.

Resultados y discusión

"Evaluando hasta la risa"

Santos Guerra (1996) concibe:

La evaluación de los alumnos es un proceso de gran complejidad. Entre otras cosas, porque habría de considerarse dentro de otro más amplio que es la evaluación del aula, el centro

¹Artículo 15 de la Constitución Política de Colombia, desarrollado por la Ley 1266 de 2008.

y del sistema. Parte de la evaluación del alumno no se explica por el profesor que tiene, por los métodos con los que se trabaja, los medios con los que cuenta, la finalidad que se persigue [...] (p.14).

Es por esto que uno de los retos que en la actualidad enfrenta la educación es, sin lugar a duda, el proceso de evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas (Perrenoud, 1993). En el ambiente escolar se privilegian los actuares de los niños desde el momento justo que ingresan a las aulas de clase y su interacción en los diferentes procesos formativos orientados por el docente, donde se hace evidente la valoración del progreso constante en la apropiación de dichos conocimientos.

Es allí donde el docente formado de la Especialización en Evaluación Pedagógica, centro tutorial Manizales, de la UCM, integra sus conocimientos con la experiencia y el análisis, en la necesidad de valorar en sus estudiantes todo aquello que pueda indicar la adquisición de un aprendizaje significativo, integral, que forme y proyecte para el futuro; al respecto encontramos los siguientes relatos:

El niño se evalúa integral porque esa era la meta de la especialización, que el niño no solamente se evalúa con un lápiz y un cuaderno sino todo, hasta la risa se la tenemos que evaluar a los niños; la participación en clase; el cuaderno; la manera como ellos reciben la clase; la actividad que ellos hagan con las guías, con los talleres, esa es la evaluación que yo les hago, una evaluación integral (EP2:84.94)²

Esta estrategia que nosotros aprendimos en la universidad o al menos me quedo a mí, muy clara, fue la de mandar a recoger esas evaluaciones escritas, que las preguntas, que todo eso; realmente con los niños que también lo aplico, es la evaluación integral, al niño se le evalúa todo, a estos niños se les debe evaluar no solo su parte cognitiva, sino su parte de comportamiento, y todo eso; entonces al niño se evalúa todo, eso fue

una de las cosas grandes que alcanzamos en la universidad (PE.P2.2:65:111).

No obstante, los conocimientos se tornan tal vez en el aspecto más importante en el momento de la evaluación; pero también en un mundo cambiante, globalizado y que enfrenta crisis sociales se hace necesario valorar de manera importante las actitudes, el compromiso, el respeto por y para el otro, la solidaridad y ante todo, la aceptación por las diferencias con los demás; ya que dentro del modelo educativo del país se concibe la aceptación y la inclusión de niños con carencias y necesidades educativas especiales, al decir que es necesario: "Establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas o culturales" (Vélez, 2008, p.17). En este escenario es donde aparece el docente diferente, con formación y especialización en evaluación pedagógica, que cautiva, valora y genera reacciones positivas en sus estudiantes, haciendo evidente la oportunidad de apreciar todo en los niños como un proceso integral que extiende una mano, que da otra oportunidad, que percibe y siente las necesidades del otro. Así lo expresan los sujetos de la población estudiada:

Les calificamos hasta la risa, porque para nosotros es muy importante que los niños, especialmente los de inclusión, que son aquellos niños que se les valora el compañerismo, la manera de comportarse; que haya por ejemplo adquirido el respeto hacia el otro, que valore la otra persona, que valore lo que usted le trabaje, así sea un taller (PE.P2:5.49:50).

Yo los evaluó como seres integrales, para mí el simple hecho de que un estudiante venga y se me siente 5 horas y media toda una tarde en un aula y sea receptivo a lo que tú le enseñes, ese es un factor evaluativo de entrada (PE.P2:2:53.70).

Encontramos a partir de estos relatos, cómo el docente formado en la UCM apropia los procesos de evaluación asumiendo el compromiso de formación para el futuro, más no para el momento como un hecho fortuito, memorístico del momento y en un proceso investigativo constante de intentar comprender a un ser humano que tiene

²Codificación *Atlas.ti*: otorga internamente una representación lógica a las relaciones, formando unidades semánticas. Relatos de docentes.

diferentes formas de aprender; en palabras de Foucault (1994): "A partir de aquí el maestro es un operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto" (p.58); validando de este modo, la apreciación encontrada de que el maestro especialista es diferente, percibe, valora y propone una evaluación integral y ajustada a las necesidades de ese ser en formación. En la misma línea encontramos el siguiente relato de un docente:

Sí, la verdad es que le abren a uno el panorama con respecto a la evaluación y le siembran a uno la semillita de la investigación por este proceso que es básico, porque evaluar el ser humano es difícil, porque muchos tenemos formas diferentes de aprender (PEP2:2:63.71).

Que ellos sepan aplicar su conocimiento en el contexto donde viven o donde se desenvuelven, eso para mí eso es básico, que ellos sepan para que me sirve sumar, en mi vida, para que me sirve saber por qué debo cuidar el agua, eso para mí es básico (FDP2:2:73).

Schon (citado por Domingo, 2011) nos dice:

Cada día cuando el docente se dispone a atender su tarea docente, va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc., fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas (p.2).

Es claro resaltar el rol del docente que se piensa como formador y escultor de una obra que necesita obtener un sello propio, una impronta que le marque al estudiante el camino a seguir en la obtención de un proyecto de vida fundamentado en los conocimientos y en su aplicación para el saber hacer en contexto, que le indique la ruta a seguir descubriendo y descubriéndose sus habilidades y potencialidades individuales; y que le brinde la posibilidad de ser valorado en todas las dimensiones de su vida y para la vida; es allí entonces, donde el docente hace uso de sus herramientas educativas asumiendo que: "*para mí en la evaluación de los jóvenes, yo lo que tengo*

claro es motivarlos, incentivarlos, les califico hasta la sonrisa" (PEP2:2:52.53).

"No saber qué te evalúan"

En el aula de clase se viven una serie de experiencias significativas que forman y transforman al ser humano, en un ambiente colectivo, diferente, que permite liberarse y ausentarse de otras situaciones que pueden afectar la vida emocional del joven, es allí en este pequeño hogar, donde aparece la figura mágica de ese ser que encanta y hace volar la imaginación en su intento de mostrar otra posibilidad para la vida, ese docente que utiliza diferentes herramientas metodológicas para hacer de ese encuentro docente – estudiante un verdadero imaginario de motivación, emoción y proyecto de vida. Al participar dentro del aula de clase en un proceso de evaluación se observa que:

Los niños están atentos a las explicaciones de la profesora; la mayoría escuchan con atención y respeto mientras el docente da las explicaciones de trabajo, muestran una actitud dispuesta en silencio y de participación, algunos un poco inquietos sonríen y hablan entre sí (PEP.1:1:15.66).

Durante el desarrollo de la clase, la mayoría están concentrados en el desarrollo del cuestionario (EP. P1.1:18.83).

Desde esta mirada se entiende que hay control en la clase, que a los niños les agrada lo que hacen y lo disfrutan; y que el docente en este proceso mágico, permite que el niño se exprese y desarrolle su trabajo con libertad y alegría, sin temor, sin presión y sin saber que está siendo evaluado; en ese afán desmedido del docente por alcanzar en sus estudiantes la meta propuesta de lograr su aprendizaje, allí en ese momento se constata mediante la observación que:

Ellos, los niños, no saben qué es una evaluación, no saben que están siendo evaluados, por lo tanto, se ven tranquilos y relajados, saben que deben hacer muy bien el trabajo porque la profesora lo va a revisar, pero muestran tranquilidad y no le temen a la evaluación, ya que las preguntas realizadas después de una lectura no son predisuestas como evaluación (no tiene dicha connotación) (EP. P1.1:21.95).

Desde esta observación es posible descifrar que los estudiantes sienten libertad, tranquilidad y gusto por lo que hacen en la escuela frente a las prácticas evaluativas de los docentes formados en la Especialización en Evaluación Pedagógica y que su labor educativa se convierte en un laboratorio de ideas sueños y anhelos de futuro, de cambio y de progreso para los estudiantes que comparten esta experiencia educativa, puesto que las estrategias evaluativas posibilitan el aprendizaje significativo donde el docente considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (Murphy, 2006).

Como la evaluación es realizada a través de un juego, los estudiantes no están angustiados, casi que ni lo perciben, a la mayoría les agrada participar y ganar, se ve que el juego es de su agrado, (bingo, letras y palabras) ganar es sinónimo de hacerlo bien (EPP1:1:27.112).

Trabajan alegres y escogen un líder al finalizar para revisar los trabajos de ellos mismos (EPP1:1:28).

Comparan sus trabajos y algunos expresan "el mío es más bonito"; "el mío es el mejor"; "el mío quedó muy feo" (EP.P1.1:34.55).

"Si quieres salir adelante no puedes ir solo"

Desde el pensamiento hermenéutico de transformar el conocimiento lineal en conocimiento con movimiento constructivo, que permita abrir nuevas formas de ver y entender el mundo, Schön (citado por Domingo, 2011) nos aporta en cuanto a esa vida que surge en el aula:

la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas (p.1).

Pensar en el acto educativo como un proceso continuo, permanente y perfectible es posible si se tienen en cuenta todos los aspectos y características que ello conlleva dentro del aula

de clase, en la cual suceden hechos fortuitos e inesperados que posibilitan nuevos pensamientos, interpretaciones y análisis de dicho proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La práctica evaluativa es en sí un hecho complejo que involucra elementos sociales, psicológicos y comportamentales en el sentido de las necesidades y problemáticas que enfrenta la educación, en la cual el profesional docente actúa como agente reflexivo, conciliador y ante todo, receptor y transformador de los hechos que suceden en el momento del acto educativo, que permite pensar en las posibles transformaciones causadas en el docente formado en la especialización de la UCM, desde el mismo momento en que sus prácticas pedagógicas dejan de ser modelos tradicionales, hasta la idea de sembrar en sus estudiantes la necesidad de crear, producir, aportar y pensar en el aprovechamiento del conocimiento como forma de sentir y expresar nuevas formas de ver y entender el mundo.

Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado y que conduce a la experimentación *in situ* –, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción (Domingo, 2011. p.3).

Para el caso, tendremos en cuenta la emergencia de un pensamiento práctico que se presenta de manera continua en el desarrollo de la labor docente y evaluativa, en el cual el docente crea, intercambia y permite que las nuevas ideas nutran sus procesos en el aula.

Se constata que el docente busca continuamente nuevas formas de provocación en sus estudiantes, guiándolos a encontrar el camino para transformarse y lograr salir adelante en sus vidas; partiendo de la idea de producir y construir conocimiento con el apoyo y la ayuda a los demás compañeros, desde la aceptación por la diferencia con el otro y el trabajo colaborativo como herramienta de unión y respeto. Al respecto se evidencia en estos relatos:

Si quieres salir adelante no puedes ir solo ¿me entiendes? Hay que ir en equipo, entonces esa es la principal estrategia que estamos utilizando para que los muchachos salgan adelante, además, hay una cosa bien importante y es ese compartir

de conocimiento entre ellos, fortalece mucho el desarrollo personal y el respeto entre ellos mismos (PE.P:2.2:110.175).

La principal estrategia que utilizamos para que los estudiantes salgan adelante es el trabajo colaborativo (PEP2.2:59.191).

Es aquí entonces, donde se encuentra que el docente especialista utiliza estrategias, metodologías, busca caminos y nuevas formas de propiciar y formar en sus estudiantes el análisis y el pensamiento crítico desde la idea del desarrollo personal y social, fundamentado en el respeto para y con el otro.

Por otro lado, en el campo de la evaluación es posible observar cómo este proceso se encamina en la actualidad hacia la formación de seres humanos con sentido crítico, para Foucault (1994):

El trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás; estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar (p. 9).

En la comprensión de que en el desempeño profesional de cualquier saber se requiere de un compromiso social que contenga una ética y una moral propias que distingan y perfilen las acciones concretas a realizar desde el conocimiento y el dominio conceptual, es necesario entender que, si bien un profesional formado en un área específica interviene en un contexto sociocultural que requiere de su saber para mejorar una situación o cambiar un modo de ver y entender el mundo, este no debe ser impuesto, absoluto o empoderado, sino que requiere de una construcción permanente, en la cual exista la interacción de ambos actores, procurando liberar imposiciones o cambio de voluntades, más bien de retomar lo existente y mejorarlo desde el trabajo conjunto en el intercambio de las formas de actuar y de pensar frente a un fenómeno o acontecimiento dado.

Encontrando en el relato de un docente:

Sería más una actitud, más de beneficio social en la evaluación, que se evalué pensando en el ser humano como persona, en el ser humano más que

como conocimiento adquirido, que se mejore la enseñanza de las estrategias para identificar las debilidades de las personas y las individualidades (FD.P2:2.120).

Desde allí se deriva la comprensión de que el docente tiene la inquietud y el deseo de formar para la vida, pensando en la construcción de seres humanos con capacidades y aptitudes diferentes, con saberes y pensamientos adaptados a sus propias inquietudes y necesidades, donde el proceso evaluativo se piense desde la idea de transformar las dificultades en oportunidades para el aporte al desarrollo y organización social, otorgándole al estudiante la oportunidad de ser valorado en su propia vivencia e inquietud por la adquisición de conocimientos que le aporten significativamente en su desarrollo personal y proyecto de vida.

“El sentir de los egresados”

La Especialización en Evaluación Pedagógica de la UCM es un programa cualificado y pensado desde las necesidades de la educación y orientado a causar las transformaciones que la evaluación requiere en los contextos educativos para lograr en los estudiantes mejores aprendizajes y mejores desempeños académicos. Está pensada desde una institución reconocida a nivel local, nacional e internacional.

La Especialización en Evaluación Pedagógica es una propuesta educativa, con propósitos relacionados con la naturaleza de los educandos, de lo que debe aprenderse y de los métodos más apropiados para alcanzarlo. Como propuesta educativa el programa tiene dos dimensiones fundamentales que le imprimen originalidad y novedad:

- Las teorías y enfoques de la evaluación pedagógica: evaluación del aprendizaje y evaluación de la enseñanza, articulados al PEI y a los modelos pedagógicos de cada una de las instituciones donde se desempeñan los participantes del programa.
- Los procesos de orden metodológico permiten el desarrollo de estrategias evaluativas acordes con la enseñanza y el aprendizaje según las necesidades de los participantes (UCM, 2010).

Desde esta óptica, el programa orienta las herramientas básicas para dichas transformaciones educativas y provoca en sus especialistas la idea de construir permanentemente el sentido de la evaluación, hasta el momento en el cual culminan sus estudios, la Universidad realiza el acompañamiento permanente, profesional y aplicado para lograrlo.

Estas transformaciones se ven reflejadas desde la investigación en el desempeño de los docentes en los lugares donde ejercen su labor educativa, donde es posible identificar desde el diálogo y la observación de sus quehaceres pedagógicos, esa impronta que los diferencia de los demás docentes que no tienen la especialización, expresando siempre la idea de construir con ellos, de cambiar, de dar la oportunidad a los estudiantes de pensar y pensarse desde procesos evaluativos, prácticos y coherentes con la realidad y las necesidades y desafíos del mundo moderno, agradeciendo y expresando satisfacción por la formación recibida, al respecto un docente expresa:

Pues de todas formas todo no está terminado ¿cierto?, eh, ¿Qué le aportaría? Le aportaría, antes dije que estaba muy muy satisfecha con el aprendizaje obtenido y eso es la verdad, lo único que yo tendría para aportarle a la carrera sería una actitud de beneficio social en la evaluación, que se evalué pensando en el ser humano como persona, en el ser humano más que como conocimiento adquirido, que se mejore la enseñanza de las estrategias para identificar las debilidades de las personas y las individualidades (FDP2:197).

Pero así mismo, el egresado siente la necesidad de actualizarse permanentemente en temas relacionados con el proceso de evaluación, de ser tenido en cuenta por parte de la Universidad para dar a conocer sus experiencias, anécdotas, dificultades y procesos orientados en las aulas de clase; al respecto en el diálogo con los docentes expresan:

Sería bueno que la Universidad en esta Especialización en Evaluación Pedagógica convocara ciertos egresados e hicieran grupos de estudio para valorar los contenidos que están dando en la especialización y para escuchar a los egresados de las experiencias que ellos han tenido

y con base en eso pues mejorar un poco, porque uno humildemente puede aportar por que la experiencia pesa. (FD.P2:2:115).

Pues qué le diría yo, que nos tengan más en cuenta, que nos llamen, que nos tengan para una digamos charlas, unas actualizaciones, que lleguen y sale uno, vea por ejemplo cuánto hace que salimos y de la Universidad nunca ha llegado un mensaje donde diga: la Universidad los invita a una reunión; la Universidad los espera para mirar cómo les ha ido a ustedes en el proceso en el que se especializaron; la Universidad lo entrega a uno y ya no más, porque ya uno no vuelve a formar parte, porque yo jamás volví a ir a la Universidad a nada. Entonces, hace falta que la misma Universidad lo incentive a uno, lo motive y le cuente que van hacer tal cosa, que van hacer otro programa, a ver si ustedes están interesados pero no, uno sale de allá e inmediatamente corto esa comunicación universidad maestro (FD.P2:2:116).

También, los docentes en los diálogos de las entrevistas expresan el deseo y la necesidad de organizarse, de encontrarse y continuar ligados a la Universidad desde espacios académicos que permitan actualizarse en todos los temas de evaluación y más aún, de divulgar los procesos, estrategias y experiencias más significativas alcanzadas con sus estudiantes en los lugares donde ejercen su labor; en este sentido, encontramos los siguientes relatos:

Yo pienso que la Universidad está en mora de organizar un grupo precisamente para esto, porque mira qué importante, donde tengamos siquiera una integración por lo menos una vez al año, donde contemos todas estas experiencias, donde haya presentación de algunas experiencias, pues eso lo hace uno cuando está haciendo la especialización, pero qué bueno que eso se divulgara, que eso fuera a los colegios, sería muy interesante, muy bueno. (FDP2:2:117).

La Universidad debería buscar más estrategias para implementar en la evaluación y estar más pendiente de sus egresados, para saber cómo van y conocer si las herramientas dadas sí les han dado resultado.

Bueno, le aportaría que permitieran a los estudiantes de la especialización conocer las

estrategias prácticas, la teoría es buena, pero creo que por lo menos en mi época lo práctico fue poco, además después no invitan a seguir actualizándonos, así sea en cursos cortos, la evaluación es un tema importante y cuestionado que merece más atención y por qué no, discusión (FDP2:2:119).

Finalmente, es posible desde los anteriores relatos, entender que el programa de Especialización en Evaluación Pedagógica ofrecido por la UCM ha llenado las expectativas de formación de los docentes que la cursan, ha influido en el cambio de pensamiento de los docentes frente a los procesos de evaluación y está causando transformaciones que afectan directamente a los estudiantes de los diferentes centros educativos de la ciudad.

En esta misma línea en la revisión de antecedentes, tanto la Universidad Católica del Norte como la EAFIT son claras en reconocer que el seguimiento egresados y al desarrollo de sus prácticas laborales es importante en cuanto a la cualificación del profesional egresado y al estatus que brinda al pregrado o posgrado, en la presente obra se hace imperativo el impacto social en campo de acción que se observa y como valor agregado, no es un estudio generalizado de los egresados de la UCM, sino de un programa de posgrado de gran trayectoria en el país, con un volumen alto de graduados a nivel nacional y que contribuye al fortalecimiento de los procesos, en este caso evaluativos, que se viven en el aula y que trascienden a las instituciones, aportando al programa un insumo para su renovación de registro calificado, desde el sentir de quienes llevan a cabo su rol de formador.

"De la formación a la acción"

En contraste con los hallazgos de los antecedentes locales que nos hablan de formación docente y prácticas evaluativas, nos llevan a reconocer que las instituciones de educación superior consideran que la educación se constituye en lo público, donde le apuestan a las diversas articulaciones que el Estado lleva adelante como parte de las fuerzas sociales.

Al hablar de la formación propia para entrar a un campo de acción, en este caso formación en evaluación y práctica evaluativa, se considera al

docente como un trabajador académico, científico, creativo que promueve y desarrolla el proceso educativo en relación a un currículo determinado. En los egresados de la especialización, además, se encuentra la impronta del modelo pedagógico de la UCM, personalizante y liberador, presente en el Marco Teleológico Institucional (UCM, 2013),

Asumiendo categorías universales de un modelo pedagógico, pero imprimiéndoles un matiz particular, que hacen referencia a los conceptos de persona y de liberación, como vemos a continuación:

1. El Contexto: "Seres humanos con realidad propia".
2. La Meta: "Hacia la plena realización".
3. El Desarrollo: "Buscando la personabilidad".
4. El Método: "Caminos de liberación".
5. El Conocimiento: "La comunión del saber".
6. La Evaluación: "Valorando la maduración".
7. Las Mediaciones: "Por una estrategia de formación integral".
8. La Relación: Educando-Educador: "El maestro fermento" (p.16).

Todos estos aspectos ponen de manifiesto que no estamos hablando de la práctica de una disciplina en particular, como es la educación, y en este caso la especialización que en relación con la formación, va mucho más allá de formar crítica y democráticamente, es una posibilidad de apertura a una realidad de nuestras instituciones de carácter público, donde deben enfrentarse día a día los docentes con situaciones de pobreza, desigualdad, delincuencia, por mencionar algunas. Un docente nos relata:

Bueno, estando la institución educativa en la comuna La Estación, nosotros tenemos un porcentaje muy alto, yo diría que casi el 70% de los estudiantes que son de la Ciudadela del Norte, son específicamente del barrio Villa Hermosa, en las caracterizaciones que hemos hecho hemos encontrado que hay una gran mayoría de niños que están en hogares disfuncionales no viven con papá y mamá sino que están al cuidado de tíos, abuelos o de familias muy difíciles, se presentan problemas de convivencia, esto se debe a que en Villa Hermosa hay problemas de pandillas, incluso hemos tenido acá unos estudiantes de una familia a los que le han matado dos hermanos, uno fue alumno del colegio, pero todo por problemas de

pandillas, también hay problemática por micro tráfico, entonces uno tiene que entender que los niños que tienen esos problemas de convivencia en muchas veces el problema radica allí, entonces hay que trabajar mucho con ellos y lo enfocamos a través del proyecto de vida (PE.P2:2:108).

Quiere decir que la propuesta de formación de la UCM invita a comprender la realidad cotidiana de las experiencias docentes como posibilidad creadora, pero también compleja y agotadora, donde deben brindarse mayores estrategias que faciliten los procesos en el aula. Continúa un docente: *"Mientras realizamos la especialización sí aplicamos todo, tanto la teoría como la práctica, pero a veces las necesidades del grupo nos llevan a hacer adaptaciones, según las necesidades"* (PE.P:2:72).

A manera de conclusión

- La formación docente en evaluación provoca en los docentes egresados una idea nueva, diferente de concebir y realizar la valoración de los conocimientos, logros y desempeños de los estudiantes, concibiendo la idea de evaluar todo en ellos, en forma permanente, continua y ajustada a las necesidades y posibilidades que tienen en cada contexto de actuación, pensada desde la valoración de un ser humano que piensa, actúa y vive en forma diferente según su entorno social y afectivo.
- Los procesos orientados por los docentes especialistas en evaluación hacen posible desmitificar las prácticas evaluativas en los estudiantes, que sienten temor y angustia en dichos momentos, causando una sensación diferente, en la cual muchas veces no se enteran que son evaluados, cambiando el temor por placer y satisfacción de realizar procesos valorativos que les aporta en la construcción de sentido y pensamiento productivo.
- La evaluación actualmente se orienta por los planteamientos del Decreto 1290 de 2009, el cual surgió como respuesta a algunas insatisfacciones de la comunidad educativa, está enmarcado en las concepciones más modernas de la evaluación y sustentado por expertos

como resultado de investigaciones educativas. Allí el Gobierno Nacional confirma su confianza en los docentes del país y prevé un trabajo reflexivo y contextualizado para un aspecto tan álgido como la evaluación, esperando sin duda la implementación de estrategias novedosas en el campo de la evaluación.

- La investigación permitió identificar las necesidades de los docentes egresados en cuanto al regreso a la Universidad con la apertura de espacios de reflexión para la continuidad en los procesos académicos de formación, actualización, de encuentro y de intercambio de experiencias o estrategias significativas aplicadas en las aulas como instrumentos de crecimiento profesional y de multiplicación colectiva. En este sentido, podemos decir la educación, la escuela y la formación trabajan en pro de un saber, cuyo destino es el de la socialización a través de la práctica. De este modo, Cullen (2004) afirma que las prácticas "construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo" (p.14).
- Este ejercicio investigativo es una invitación clara a los especialistas egresados de la UCM y a las instituciones que los acogen a consolidar mejores prácticas evaluativas, actualizarse y formarse cada día y a generar posibilidades evaluativas apoyando los aprendizajes de los estudiantes que están en sus manos. El estudiante interactúa con el medio, se nutre de su docente y juntos construyen un saber. El docente es un investigador que reconoce y percibe con sensibilidad la realidad y necesidades de sus estudiantes y aquellas múltiples maneras que se pueden dar para valorar, posibilitar y ser mediadores de lo que se construye diariamente y que puede enriquecerse si se tiene la formación disciplinar.
- Entre los factores desde el campo de práctica evaluativa que dificultan la puesta en marcha de estrategias y experiencias propias, están los procesos administrativos de las instituciones para la implementación de las propuestas, en el aula de clase cada docente realiza lo que su formación e incluso convicción lo lleva a aplicar, ¿pero esta esto realmente articulado a la institución y sus posibilidades?

Referencias

- Arendt, H., Cruz, M. & Birulés, F. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Basto Torrado, S. (enero-junio, 2003). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393- 412. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Chadwick, J. (1989). *Evaluación Formativa*. Editorial: Paidós.
- Colombia. Congreso de la República. (Diciembre 31, 2008). *Ley Estatutaria 1266. Por la cual se dictan las disposiciones generales del hábeas data y se regula el manejo de la información contenida en bases de datos pernales, en especial la financiera, crediticia, comercial, de servicios y la proveniente de terceros países y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34488>
- Colombia. Presidencia de la República. (16 de abril, 2009). *Decreto No. 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Universidad Autónoma de México / Bonilla Artigas Editoriales.
- Domingo, A. (2011). *El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. Recuperado el 1 de noviembre de 2011, de http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.). *Innovative assessment in higher education*. (pp. 37-47). New York: Routledge.
- Nova, A.P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 14(1), 67-80.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1-2), 107-132.
- Prieto Castillo, D. (1990). *Diagnóstico de comunicación social*. Quito: CIESPAL.
- Rosales, C. L. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea Ediciones.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Tyler, R. W. & De Vedia, E. M. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad Católica de Manizales [UCM]. (2010). *Proyecto Educativo Universitario PEU*. Manizales: UCM.
- UCM (2010). *Proyecto Educativo de Programa. Especialización en Evaluación Pedagógica*. Manizales: UCM.
- Vélez, C. M. (2008). La Educación Inclusiva en el marco de la Revolución Educativa en Colombia. In *Workshop 3. 48th International Conference on Education «Inclusive Education: The Way of the Future»*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov08.pdf
- Zabala, V. A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.



Educación, sociedad y cultura



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

LA RELACIÓN PROYECTO DE VIDA, FELICIDAD Y ROL DEL DOCENTE EN ESTUDIANTES DE LA MEDIA VOCACIONAL

Objetivo: identificar la percepción de los estudiantes de la media vocacional sobre el papel de los docentes en la construcción de su proyecto de vida y las relaciones que se configuran hacia una proyección de felicidad. **Metodología:** enfoque mixto. Con base en aspectos teóricos entre felicidad de orden cultural y subjetiva, se transita desde su construcción en el escenario escolar. **Resultados:** se evidencia el anhelo de los estudiantes de la media vocacional de tener un proyecto de vida que los haga felices, situación asociada a lo profesional, donde se configura una idea en la cual el docente contribuye poco en la construcción de dicho anhelo. **Conclusión:** es necesario que se visibilice un docente que contribuya a la felicidad de los estudiantes, con el objetivo de que la construcción se logre desde el sujeto mismo y no desde la imposición del sistema.

Palabras clave: escuela secundaria, proyecto de vida, satisfacción, profesor.

Origen del artículo

Artículo producto de la investigación "Motivaciones de los estudiantes de la media vocacional para desarrollar su proyecto de vida", realizada entre los años 2015 y 2016.

Cómo citar este artículo

Ayala, J.E. & Carvajal, C.V. (2016). La relación proyecto de vida, felicidad y rol del docente en estudiantes de la media vocacional. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 102-115.

THE RELATION AMONG LIFE PROJECT, HAPPINESS AND TEACHER'S ROLE IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Objective: To identify the perception of high school students regarding the role of teachers in the construction of their life project and the relations set towards the projection of their happiness. **Methodology:** A mixed approach based on theoretical aspects of the cultural, subjective happiness, which moves along its construction inside a school scenario. **Results:** There is evidence of high school students longing for having a life project, which will make them happy. This aspect is closely associated to the professional aspect, where the teacher has a low contribution in the construction of such longing. **Conclusion:** it is necessary to visualize a teacher role which contributes to the students' happiness, with the aim of helping them to construct their life project by themselves not because of the imposition of the system.

Key words: secondary school, life project, satisfaction, teacher.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 - Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

La relación proyecto de vida, felicidad y rol del docente en estudiantes de la media vocacional

Introducción

Existen estudios a nivel internacional sobre la importancia y necesidad de que los sujetos sean felices (Alarcón, 2007; Helliwell, Layard & Sachs, 2015; Universidad de Palermo, 2011, 2013, 2015; y Comin & Do santos, 2010), incluso los procesos develados por parte de diferentes fuentes de información ubican clasificaciones por países, profesiones y rangos etéreos, allí la felicidad se determina como el objetivo central de cualquier sujeto. En estos trabajos, se asume la felicidad como un estado de orden preferiblemente emocional, en el cual la persona experimenta la sensación de realización al momento de alcanzar las metas, deseos y propósitos, y que generalmente se aleja de sensaciones y acciones que originan sufrimientos; asimismo, busca hacer y obtener sus deseos y anhelos, dejando de un lado lo que está bien ante la sociedad, alejándose de lo tradicional. La

José Enver Ayala Zuluaga¹
Claudia Viviana Carvajal Castro²

¹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación – Docencia, Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Posdoctor en Investigación cualitativa en motricidad humana, Universidad Federal de Sao Carlos. Posdoctor en Educación, Universidad Estadual de Sao Paulo. Integrante del grupo de investigación “Tejiendo Redes” y Docente, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. jeayala@uniquindio.edu.co

²Estudiante Licenciatura en Educación Física y Deportes, Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. clauvi0419@gmail.com

felicidad es un estado de cada sujeto y se relaciona con su estilo de vida (Bueno, 2005; Romero, 2009). Se concibe entonces, la felicidad como un escenario que enaltece al sujeto, pero que de una u otra manera, se asocia con elementos de orden individual y colectivo, que posee connotaciones en el plano de la construcción social, ya que dichos factores están ligados a lo que rodea al sujeto y que él retoma para su estilo de vida, interviniendo todas sus aspiraciones.

Es así como se puede pensar que la felicidad hace parte del proyecto de vida de los sujetos, ya que este es el hecho mismo del cumplimiento de lo deseado, a su vez, que las características generales de la vida regularmente se ejercen para cumplir las satisfacciones que permiten considerar si se alcanza o no la felicidad. Dicho escenario de felicidad puede ser construido de múltiples formas, en algunas ocasiones por la imposición social, en otras por la influencia que los agentes sociales e institucionales ejercen sobre la persona, o por la combinación de lo familiar con lo institucional (que en su gran medida está representado por la escuela), o en la actualidad está fuertemente matizado por los *mass media* (Bauman, 2005).

En relaciones investigativas (Bueno, 2005; Helliwell, Layard & Sachs, 2015; Marias, 1987; y Universidad de Palermo, 2011, 2013, 2015) las ciencias sociales también se han preocupado por el asunto de la felicidad, se encuentran propuestas que describen cómo los sujetos en diversas situaciones piensan, persiguen y alcanzan la felicidad y esto lo hacen considerando un factor importante del proyecto de vida. Se infiere entonces, que existen múltiples factores (familiares, educativos, medio, comunicativos, sociales, entre otros) que pueden afectar la consecución del proyecto de vida y por consecuencia, la felicidad. En estudios recientes (Ayala, Barahona y Montes, 2016) se ha encontrado que hay más de 87 factores relacionados con el proyecto de vida (según los sujetos de los estudios) y uno de los centrales se refiere al fenómeno educativo institucionalizado, escenario en el que se pueden configurar muchas formas de construir y constituir el proyecto de vida, pero es necesario revisar cómo se da dicho proceso, allí caben entre otras preguntas: ¿Tiene elementos de libre pensamiento? ¿Permite que los sujetos sean autónomos? ¿Cómo se dirigen dichos procesos? O ¿los agentes educativos están permitiendo

relaciones flexibles y libres que logran hacer felices a los sujetos-estudiantes? Con dichos interrogantes, se pueden considerar diversos tópicos, uno de ellos se refiere a los adolescentes y la configuración de su mundo de la vida, ellos, construyen su proyecto de vida y de felicidad desde experiencias centrales, que pueden ser marcadas a partir de lo que sucede en el sistema escolar. Claro está que lo que buscan los sujetos se relaciona con los intereses de los otros sujetos que conforman y rodean su vida. En la escuela afectan factores como: el tipo de enseñanza que se imparte, los procesos evaluativos, los amigos con los que se comparte, los resultados obtenidos, o quizás el papel que el docente cumple, esta última posibilidad tiene una doble connotación: la intencionalidad del docente y la que percibe el estudiante en función de la intencionalidad del primero; en cualquiera de los dos casos, lo que se asume está "atado" a la construcción que se haya implementado, es decir, la relación proyecto de vida, felicidad y rol docente está supeditada al proceso educativo que se configure a lo largo de los trayectos formativos en los cuales docente y estudiante comparten.

Ante tal situación, es necesario considerar desde cómo ven y perciben los estudiantes la escuela, y por ende, si los agentes que lideran los procesos educativos (profesores), piensan, desarrollan, planean sus procesos en función de dicha intención, quizás estas incógnitas desde los docentes puedan ser resueltas en procesos discursivos, pero también sería necesario desarrollar tal alternativa en función de la personas que se ven afectadas por estos procesos (estudiantes), y en tal sentido, una opción investigativa puede considerar si las experiencias y percepciones que tienen los estudiantes sobre lo educativo institucionalizado, les permite alcanzar su proyecto de vida y asociarlo a su felicidad, y a su vez, manifestar cuál ha sido el papel de los docentes en dicho escenario, que en algunos casos puede contribuir a enaltecer la construcción de subjetividades felices o subjetividades que se sientan oprimidas.

Observando lo anterior, este texto está asociado a un trabajo investigativo que se preguntó por: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la media vocacional sobre el papel de los docentes en la construcción de su proyecto de vida y que configure una proyección de felicidad?



Conceptos centrales

El marco de referencia que acompaña este texto está compuesto por tres ejes, en primera instancia, lo referido a la felicidad, la segunda concepción se asume desde el proyecto de vida y una tercera referida al docente y su formación como sujeto que puede potencializar los diversos procesos educativos.

La Felicidad

Marias citando a Aristóteles (1987) manifiesta que: "vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz", elementos que develan el aspecto moral de la felicidad. Asimismo, Aristóteles asume que: "requiere, dice, una virtud perfecta y una vida entera". Se considera aquí que felicidad se refiere a la mismidad de la vida, se da cuando el sujeto considera que se reaparece, cuando el hombre subjetiva su accionar y posición en el mundo y elige su vida según unos criterios de realidad anhelada. "Descubrimos quiénes somos a medida que hacemos o nos pasan cosas a las que decimos sí desde el fondo de nuestras personas" (Marias, 1987).

Al revisar las concepciones de felicidad desde posturas filosófico-morales, también es necesario ubicar este elemento en la postmodernidad, si

bien el concepto de felicidad se asocia con lo subjetivo, no se puede dejar el aspecto socio-cultural que en la actualidad está sujeto a la era digital y las referencias constantes al consumismo mediado por los ejes de la comunicación que afecta la percepción y las acciones en función de la felicidad (Csikszentmihalyi, 1997; Lipovetsky, 2007).

Se puede decir entonces, que el materialismo de la sociedad puede que esté pasando de moda y se asiste a la ampliación de la transformación, del equilibrio y la autoestima, que hacen aumentar las posturas en búsqueda de la felicidad, hecho cuestionable, pero que puede ser considerado como una arista del asunto de la felicidad. Lo anterior debe ser considerado por la educación y los educadores en función de la orientación y colaboración en los proyectos de vida, situaciones en las cuales la abundancia material no es condición necesaria ni suficiente para la felicidad humana, sino que la abundancia de bienestar en las diferentes dimensiones y esferas del ser será la que alimente y dé frutos en la concreción de unas mejores sociedades, la sociedad de hiperconsumo habrá dado su aporte, cediendo el paso a otras prioridades, a un nuevo imaginario de la vida en sociedad y del vivir bien y allí la escuela desde el proyecto de vida puede generar sus aportes.

El proyecto de vida

Este es asumido como la dirección que la persona marca para su propia vida con base en sus valores, desde allí, planea las acciones consistentes con el propósito de cumplir sus deseos, sueños y metas. El proyecto de vida supone la elección de ciertas direcciones y la exclusión de otras, lo que puede generar conflicto emocional y llevar a un estado de indecisión (Duque, 2001).

Se asume con Pardo (1999), Bueno (2005) y Hernández (2000) que el proyecto de vida comprende cuatro aspectos básicos que están articulados entre sí, y que tiene como guía propender por un exitoso proyecto de vida: 1. Interdisciplinariedad; 2. Pasos del proyecto; 3. Desarrollo integral humano; y 4. Competencias laborales generales. Cada uno de estos aspectos básicos, llamados también categorías, poseen sus propias consideraciones, que interrelacionadas influyen en la construcción de un proyecto de vida sólido.

Para que lo anterior se consolide, el conocimiento de sí mismo es un factor necesario, sin embargo, es una tarea compleja, conocerse a sí mismo y comprenderse es fácil cuando existe la libertad de expresar los sentimientos, las habilidades y los defectos que se poseen. Desde esta perspectiva se le da un valor a la escuela, en el sentido que para que una persona vivencie un cúmulo de experiencias y situaciones, dicho escenario tiene ciertas facilidades, pero también donde el docente es el que orienta la búsqueda de estrategias de solución a las diferentes problemáticas, a las que se ve enfrentado el estudiante en su vida cotidiana y que soportan la construcción del proyecto de vida en función de la felicidad. Como lo afirma Castillo (2011)

En el universo teórico de Aristóteles, el fin último de la educación es la felicidad. Significa esto que el objetivo del sistema educativo de un país, desde el nivel pre-escolar hasta el superior, debe ser el de formar ciudadanos razonables, reflexivos, capaces de garantizar la convivencia social. Por ello la calidad de la educación se mide en el tipo de sociedad que se tenga, en la clase de individuos que la constituye —y en su capacidad y competencia para ser feliz— (p.1).

La educación es un escenario con el cual cuenta el Estado-nación, la sociedad misma para coadyuvar a los individuos en su construcción de proyecto de felicidad.

El docente

El docente cobra un protagonismo fundamental en la sociedad y en el papel que cumple en la educación (Tardif, 2012). Al revisar las diversas corrientes pedagógicas, se encuentran posiciones sobre cómo es considerado el maestro, por ejemplo, Meirieu & Develay (1992) asumen para el magisterio francés, que se generan discursos y actividades para que la sociedad conciba de forma positiva su papel e importancia, llegando en la actualidad a ser un grupo profesional en el que se sustenta el avance social. Existen otras corrientes pedagógicas, por ejemplo, la escuela alemana con su proyecto histórico de Normales, que le ha dado a estos institutos la responsabilidad de la formación de maestros, cuyo fin está enfocado a mejorar la calidad de la educación y de los sujetos que participan en los procesos educativos, para tal fin, el principio rector es la autonomía (Wulf, 1991).

En Latinoamérica se viene gestando desde la década del 60 del siglo XX un movimiento educativo-pedagógico (Hernández, 2007; Libaneo 2013) que anuncia la importancia de la formación de maestros. Este movimiento concibe a los educadores como actores fundamentales en la transformación del contexto; hecho que debe construirse y emanar desde la educación. Al respecto, se considera como algo indispensable tener en cuenta un conjunto de problemas bastante amplio, en el cual la educación debe responder por un profesional altamente capacitado, que contribuya al cambio social a través de su quehacer (Hernández, 2007, 15).

Las anteriores corrientes dejan observar la importancia del maestro en los contextos sociales y en función de su eje misional que es la educación; cabe anotar entonces, si la fuerza social que se le da al maestro también está en consonancia de ese anhelo de los sujetos sobre la felicidad y si los maestros contribuyen o no en función de dicho anhelo desde esta como perspectiva de proyecto de vida en los adolescentes.

Si educar es ayudar a vivir, la buena educación debe mostrar además el camino de la felicidad. La educación es un proceso humano tan antiguo como el hombre. Es un proceso esencial para la supervivencia del grupo y para la continuidad de la especie humana. A través de la educación, el ser humano transmite los conocimientos atesorados por un grupo, instruye en las normas de convivencia, muestra la experiencia adquirida por el grupo y señala las posiciones que cada cual debe asumir en el colectivo (Olivera, 2008).

Procesos que pueden ser orientados hacia la felicidad o la opresión, y en tal sentido, los adolescentes según los procesos vividos en el escenario escolar, tienen algunos elementos que decir.

Materiales y métodos

El trabajo desarrollado se abordó desde la propuesta de estudios explicativos- comprensivos presentados por Ricoeur (1986), en los cuales los fenómenos se estudian no desde lógicas cerradas, sino con visiones complementarias para así entender sus esencias de trabajo y en los que es central la percepción de los sujetos que hacen parte del fenómeno. Para efectos de lo anterior, se recolectó una información numérica que tuvo características desde el diseño y la muestra como transversal no experimental y de alcance correlacional y de diferencias.

El grupo de estudio estuvo conformado por 1489 alumnos de básica secundaria provenientes de seis centros de carácter público (80.9%) y tres privados (19.1%) de las ciudades de Armenia y Calarcá. Asimismo, desde la voz de los sujetos de estudio, en el aspecto cualitativo se aplicó una entrevista en profundidad a 56 sujetos, la elección de estos fue intencionada bajo criterios de la visibilidad que tenían los maestros de estos.

Se utilizaron como instrumentos de recolección de información un cuestionario y una entrevista en profundidad; el primero, compuesto por 35 preguntas diseñadas para evaluar aspectos relacionados con las dinámicas familiares, educativas, del entorno, los *mass media* y las relaciones sociales, (para este artículo se utilizan

solo algunas preguntas del proceso) en función a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. El instrumento utilizó una métrica de 0 a 5, donde 0 es la calificación mínima y 5 la máxima puntuación. Una vez obtenida la información, se procedió a realizar la prueba Alfa Cronbach para estimar el nivel de consistencia interna del cuestionario, la cual arrojó un valor inicial de .902 con un total de 35 ítems, lo que indica una alta confiabilidad. El segundo instrumento, la entrevista en profundidad, se realizó en el plano cualitativo, tuvo 25 preguntas orientadoras de las cuales 17 se matizaban en función los resultados dados en la primera parte del cuestionario; algunas se utilizan en este artículo con el fin de interpretar y analizar las respuestas que tienen los sujetos ante la relación felicidad - proyecto de vida y rol docente. Los dos procesos tuvieron pruebas pilotos con población de similares características, pero que no hacen parte de los resultados.

Para efectos de desarrollo del trabajo, se estableció un convenio con los responsables de cada centro educativo, informando sobre el proyecto y solicitando su participación en el mismo. Una vez obtenida, se procedió a ubicar el consentimiento informado por parte de los padres, luego se realizó el consentimiento asistido con los estudiantes y, seguidamente, se hizo la recolección de los datos.

El análisis de la información desde el aspecto numérico permitió determinar frecuencias, descriptivos (media y desviación estándar), diferencias de medias y correlaciones bivariadas de todas las variables estudiadas mediante el paquete estadístico SPSS versión 20 (para este artículo solo se describen promedios). Con lo cualitativo se desarrollaron procesos de categorías por saturación y emergencia; la organización de esta información se desarrolló en el software Atlas. ti 6.2; a partir de la información recolectada se relacionó la información en función comprensiva-explicativa, para el caso de este artículo, se apoyan las interpretaciones en aspectos cualitativos y cuantitativos.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en relación con el tema abordado

en este texto. En primera instancia, desde la teoría sustantiva tomada de las entrevistas. (I: investigador, E: estudiante):

I: ¿Alguna vez un profesor ha intentado acercarse para darte confianza? ¿Sientes que algún profesor quiso hacer algo por saber? ¿Quién es Ana?, ¿Qué pasa con Ana?

E1: No, pues ellos me preguntan a veces qué quiere estudiar o algo así, pues ellos dicen ¿ustedes cómo se ven en 10 años? y yo digo que feliz. [sic]

I: ¿Que sería eso de ser feliz?

E1: Pues ser lo que yo quiero, cumplir mis sueños, estar orgullosa de lo que soy, después de haber sido así como tan alejada.

Al leer lo anterior, se evidencia que los estudiantes tienen una proyección hacia el futuro en la que se refleja lo profesional y lo emocional; lo profesional en cuanto a lo que desean estudiar y/o hacer, y en lo emocional, desde la perspectiva de ser felices; asimismo, este diálogo tiene una fuerza especial en el hecho de que existe una relación entre lo que se desea y lo que hace feliz, a partir de ello se puede pensar que el proyecto de vida está asociado con la felicidad cuando esta se lleva a cabo cumpliendo todo las metas y sueños que se plantea una persona a lo largo de la vida, pero no necesariamente con eso de ser profesional, parece que los docentes “norlean” a los estudiantes a la relación de ser profesional y ser feliz como opción única y valedera para transitar lo exitoso y feliz en un sujeto.

Por otro lado, al analizar los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a nueve instituciones educativas del departamento del Quindío, en relación con la construcción del proyecto de vida y la felicidad, se encontró que la población en general considera que orientar el proyecto de vida hacia lo profesional en promedio es calificado con 4,55, en una escala de 0 a 5, es decir, que los estudiantes ven “hacer una carrera universitaria” y “ser profesionales” como única alternativa que los conducirá a la felicidad; de igual manera, se advierte que los estudiantes pertenecientes a este estudio dedican tiempo para pensar en sus fortalezas y debilidades para la construcción del proyecto de vida, ítem que califican en promedio con un 3,69 en la misma escala; por otro lado, consideran que el pueden lograr su proyecto de

vida, percepción esta que tiene como calificación 4,57.

Los anteriores datos llevan a considerar la importante relación entre lo profesional, el tiempo que se dedica para pensar en los aspectos positivos y negativos de cada sujeto, y la culminación de propósitos y metas con la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de la media vocacional. Se asume que los sujetos al plantear su proyecto de vida, se basan en tres momentos fundamentales: el primero corresponde a la exploración de lo que le gusta y le disgusta, lo que lo motiva y desmotiva, lo que lo hace feliz e infeliz; el segundo, a las decisiones que quiere tomar de acuerdo con lo que ha explorado de sí mismo; y por último, en que dichas decisiones lo hagan poseer una sensación de satisfacción, de tal forma que la felicidad esté vinculada al proyecto de vida que él desea.

Según Hernández (1995),

El Proyecto de Vida se distingue por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y el comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su estilo de vida personal y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad (p.1).

Configurando lo anterior, se puede decir que el proyecto de vida que se va construyendo debe tener unas características particulares, como son la planeación, formación y estructuración de metas que se quieren cumplir; sin embargo, los adolescentes piensan que el proyecto de vida es lo que “se quiere ser y hacer”, lo que ven como posibilidad real para lograr dicho propósito es estudiar y obtener un título profesional, camino al éxito de sus vidas y de cierta forma, serán “felices”, dejando de un lado la esencia de la vida, los sueños, las metas, los gustos y las pasiones que causarían la felicidad verdadera; no obstante, el entorno es el que está imposibilitando que esto suceda ya que constantemente les muestra modelos de vida satisfactorios y exitosos al ser profesional y por ende, felices en un “proyecto de vida”.

Estas consideraciones y al hablar de los aspectos que intervienen en la construcción del proyecto

de vida, se puede decir que cada sujeto tiene un comportamiento antes y durante la planeación de su futuro, allí es fundamental que conozca e identifique sus gustos y necesidades acordes con lo que quiere ser y hacer, este proceso se vincula a las acciones que tiene el individuo ante la sociedad y por ende, ante él mismo. Estas acciones deben ir enfocadas en las metas que se ha planteado, las cuales de una u otra forma se cumplirán a lo largo de su proyecto de vida, sin embargo, la felicidad asociada al proyecto de vida tiene otros factores importantes: todas aquellas experiencias que se tienen a lo largo de la vida, las cuales son factores motivacionales a la hora de tomar decisiones, hecho que se puede precisar en el siguiente diálogo:

I: ¿Recuerda alguna anécdota por la trayectoria del colegio que la haya motivado a tomar decisiones para su futuro?

E2: Alguna anécdota, digamos que años anteriores ha habido estudiantes que son malos, malísimos y sacan un puntaje en el ICFES altísimo, entonces ahí se da cuenta uno que una persona se puede superar de una manera como esa (est. 10).[sic]

I: ¿Qué experiencia significativa le ha ocurrido con algún amigo o con algunos amigos?

E3: Experiencias significativas, en el salón un compañero de nosotros que sufrió un accidente y perdió uno de sus riñones; estaba en el hospital, estaba muy grave, realmente sus amigos se unieron y fueron a verlo al hospital, le llevaron todo lo académico, le ayudaron en sus trabajos. Eso fue una experiencia que vivimos, que a pesar de todo, cuando ya salió de la clínica él llegó con el ánimo de seguir y todos los compañeros le dieron el apoyo, para que así todo el tiempo que haya perdido lo pudiera recuperar y que no importaba que no tuviera un riñón. Entonces fue una experiencia como muy enriquecedora (est. 34). [sic]

I: ¿De uno a diez, cómo influyen las experiencias de vida de sus amigos para la construcción de su proyecto de vida?

E4: siete

I: ¿Por qué siete?

E4: Porque uno toma las experiencias de los demás para basarse en las suyas, pero pues también cambian las historias (est. 05).

Al considerar el diálogo anterior, se puede decir que los estudiantes de la media vocacional consideran importantes para la vida las experiencias que han tenido con sus grupos de amigos, puesto que a partir de estas aprenden y reflexionan sobre cada uno de los acontecimientos que les suceden, pero como se puede observar, en lo asociado a los aspectos escolares como proceso central para ellos en la vida, no aparece la figura del docente, es decir, en aquellas cosas que los estudiantes consideran especiales en la construcción del proyecto de vida, que tiene como eje el escenario escolar, no aparece el docente como central.

Afirman Melero y Fuentes (1992) sobre las amistades que son relaciones didácticas, recíprocas y voluntarias que se mantienen en el tiempo y que conllevan afecto, tienen unas características fundamentales de aceptación, sinceridad, lealtad, confianza, creación de vínculos afectivos, comunicación íntima e intensa, seguridad, apoyo emocional, interés y sensibilidad por lo que le sucede al amigo, y generan una capacidad cognitiva de ponerse en el punto de vista del otro, capacidad empática etc., es decir, que los grupos de amigos son esenciales para la construcción del proyecto de vida ya que con ellos se es transparente y por ende, se tiene un comportamiento diferente en comparación de otros escenarios, es allí donde se comparten vivencias y anécdotas, las cuales influyen en la vida de cada sujeto, proceso que los agentes que lideran los procesos educativos (maestros) deberían de intentar entender, experimentar y llevar a cabo como parte de estos.

Al continuar con esta línea de interpretación, otro elemento que permite comprender e identificar la construcción del proyecto de vida a partir de experiencias motivacionales, son los resultados obtenidos en las encuestas, allí se evidencia que la población en general, considera que en la toma de decisiones importantes se apoya en sus grupos de amistades en un 2,61%; asimismo, se puede constatar que puntúan con 2,31 en promedio que en los tiempos de descanso escolar (recreo) se reúnen con los amigos para dialogar respecto a sus proyectos de vida. Por otro lado, los estudiantes indicaron que comparten o han compartido espacios fuera de colegios con sus amistades, para conversar respecto a los proyectos de vida con un promedio de calificación de 2,55; por último, las

situaciones de vida con sus amigos lo han ayudado a construir el proyecto de vida, recibe un 2,58. Se evidencia claramente que, aunque la teoría dice que los amigos son muy importantes para la vida (Rosales, 2012; Penas, 2008), la calificación de los estudiantes es inferior a 3.

Al intentar reflexionar lo anterior con las descripciones presentadas, se puede decir que hay una contradicción en cuanto a la evocación de la experiencia y la percepción calificativa que se tiene de la experiencia, puesto que se considera más relevante e importante los acontecimientos que se comparten y vivencian a lo largo de la vida, los cuales tienen función motivacional y significativa para proyectarse hacia un futuro, y lo que se "calificó" sobre las personas que en general se asocian con el mismo tema, es decir, es poco significativo para los sujetos de este estudio, el tema de los amigos, su trascendencia y el alcance motivacional en la construcción del proyecto de vida y de felicidad desde una mirada numérica objetiva; en contraposición, las experiencias con unos pocos amigos, sí las catalogan como importantes y trascendentales en la configuración y desarrollo de un proyecto de vida; nuevamente; y el docente no es visible en dicho escenario.

Según Carballo, Elizondo, Hernández, Rodríguez y Serrano (1998),

El grupo de pares también constituye un espacio de intercambio de experiencias que les permite adquirir nuevos conocimientos en otras áreas de la realidad, o bien, realimentar sus propias experiencias de la vida. De ahí que la participación en grupos juveniles se constituya en un elemento importante para estos(as) adolescentes.

[...] el grupo tiende a constituirse en una fuente de apoyo, debido a que en él encuentran a sus amigos(as) (p.114).

El grupo le brinda "la posibilidad de compartir lo que cada uno(a) siente y experimenta, se comienzan a reconocer y a aceptar las diferencias, cada quien va descubriendo y definiendo su forma particular de ser, va construyendo su identidad" (Bonilla, 1995, p.98).

En consonancia con el estudio y con base en la información recolectada, se puede interpretar que los grupos de amigos no lo son todo para

tomar decisiones, ya que existen otras personas con las que se viven experiencias, como es el caso de la familia, compañeros de clase, vecinos o simplemente conocidos, que son componentes fundamentales para vivir estas, claro está que las experiencias depende más de cómo las perciba el sujeto que quien se la proporciona; la significancia longitudinal de estas experiencias que motiva a la construcción del proyecto de vida es de determinación subjetiva.

En función de lo anterior, y considerando que en la construcción del proyecto de vida de cada sujeto influyen cinco escenarios (familia, escuela, amigos, medios de comunicación y el entorno), adicional que se asume la escuela como de suma importancia para la formación académica, profesional y personal, se infiere entonces, que se debe revisar con mayor rigurosidad cuál es el rol que están cumpliendo los agentes escolares y más específicamente, los maestros en función del tema en cuestión. Dicha postura está referida al hecho que este tipo de hallazgos puede ser útiles en procesos escolares, desde aquí se considera necesario observar el papel del docente en la relación con el proyecto de vida, la experiencia y la felicidad, ya que este sujeto es quien potencializa y dinamiza gran parte de los actos escolares.

En consideración, una primera línea de pensamiento se refiere a que los estudiantes reciben apoyo por lo que quieren ser en la vida por parte de los profesores, ya que estos dan consejos, motivan y sobre todo, brindan apoyo, "*una mano amiga*" para cada uno de los estudiantes por medio de diálogos (dentro y fuera de clase), y en lo cual se tiene en cuenta que el trabajo de los maestros no es solo generar y transmitir conocimiento, sino también, construir las bases necesarias para la vida, que sirvan a la hora de tomar decisiones en la vida y para la vida.

Según Hernández (2006) la orientación del maestro se asume como:

El maestro, en su privilegiada relación cotidiana con los alumnos debe, entonces, capacitarse para el manejo de las situaciones vitales de estos. Se constituye en orientador por excelencia, además de representar algunos contenidos de materias habituales y propias del nivel dado de enseñanza. La asunción del nuevo paradigma constituye,

entonces, un proceso de avance para el logro del desarrollo integral de sus alumnos y la formación de sus proyectos de vida, que transcurren a través del propio cambio del proyecto de vida del maestro, de su ser y de su hacer cotidianos (p.18).

Al interpretar las expresiones anteriores, se puede decir que cada uno de los maestros pertenecientes a una institución educativa están en la "obligación" de formar de manera integral a los estudiantes, de tal forma que estos se puedan desenvolver fácil y eficazmente en la sociedad. Por otro lado, al ser el maestro una persona que comparte mucho tiempo con los estudiantes, es este el que probablemente identifique y conozca cada una de las fortalezas y debilidades de ellos; en una lógica comportamental se puede decir entonces, que los estudiantes van acudir a él para pedirle de cierta forma su punto de vista y opinión sobre las metas planteadas, asimismo, se espera que ese sujeto maestro apoye y motive ante la toma de decisiones cotidianas y futuras.

Lo expresado se soporta en los siguientes diálogos y los datos estadísticos de las encuestas:

I: ¿Usted siente apoyo de algún profesor para la toma de decisiones?

E5: Sí, ellos a veces le dicen qué hacer y lo orientan a uno.

I: ¿Ha tenido algún profesor que lo haya influenciado a tomar alguna decisión?

E5: No.

I: ¿Tú sientes apoyo para tomar decisiones por parte de algún profesor?

E6: Sí, yo tengo una profesora, el año pasado ella me estuvo ayudando mucho en lo que yo quiero para mi vida, con ella hice varias pruebas y tuve como ese apoyo.

I: ¿Por ejemplo, ella ha tenido influencia en la toma de alguna decisión en tu vida?

E6: Pues digamos que yo ya tengo como la decisión.

I: ¿De alguna otra forma usted siente apoyo para la toma de decisiones por parte de algún profesor?

E6: Sí, digamos el profesor de educación física apoya mucho en lo de la universidad y es el encargado de buscar las charlas y todo eso.

I: ¿Ha tenido alguna influencia en su vida?

E6: No, solo ha sido un apoyo, pero pues no. [sic]

Las encuestas describen y califican que en promedio para los estudiantes del estudio, los

profesores les han ayudado a construir el proyecto de vida en un 2,81, del total de los 1549 sujetos, 190 calificaron esta ayuda en la puntuación más alta (5,81%), de otro lado, se les preguntó si los docentes que han estado en su proceso educativo a lo largo de la vida han aportado y se preocupa por motivar a los estudiantes hacia la construcción del proyecto de vida, allí la calificación adjudicada fue de 3,54, manifestando el 29,6 % una valoración de buena.

Los datos que se presentan llevan a pensar que los estudiantes perciben apoyo por parte de los profesores por medio de diálogos, conversaciones, consejos para tomar decisiones, sin embargo, ellos lo asumen como algo que no es muy importante y mucho menos influyente. En ambas características de información (cualitativa y cuantitativa) se devela que los estudiantes reconocen las comunicaciones y el accionar del maestro en algunas cuestiones que contribuyen en su proyecto de vida, pero que no generan una motivación directa y cerrada en función de la construcción de dicho proceso.

De acuerdo con Hernández (2006)

temas como el ajuste personal, la proyección de metas y expectativas, la toma de decisiones y la vocación, la elección de carrera y de profesión, por ejemplo, serían enfocados de manera más profunda, si formamos a los maestros como orientadores. Si, de un lado tenemos la posibilidad de transformar al maestro o profesor en un formador integral que irrumpe positivamente en el ámbito de la orientación escolar, profesional y personal, de otro, deberíamos proyectar la función específica de orientación también en ese nuevo contexto, como asesoría y promoción del cambio educativo; para lo cual debe también dominar los métodos reflexivos-creativos del desarrollo del pensamiento, los valores y las capacidades humanas (pp.18-19).

Asimismo, El Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2002) indica que el rol del docente:

Cada vez es mayor la exigencia que recae sobre la escuela y, en general, sobre el sistema educativo, a través de posturas políticas y teóricas que configuran el perfil del docente como un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad

de situaciones escolares como parte de su labor pedagógica. En tal sentido, el rol del docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía (p.13).

Se ubican así, retos formativos para los maestros en función de una contribución más potente en la orientación, pero fundamentalmente, en la motivación para que los estudiantes de los establecimientos educativos realcen y promulguen el carácter diferenciador e importante del maestro en dicha labor.

En línea con la reflexión sobre el maestro, el proyecto de vida y la felicidad, y en otra perspectiva interpretativa que asume el estudio, se hallaron consideraciones sobre que aquellos profesores que influyen para la construcción del proyecto de vida en los estudiantes de la media vocacional, se matizan principalmente no por el diálogo sobre algo, sino desde el interés y "apropiación" de aquello que "absorbe" al estudiante, algunos datos empíricos son los siguientes:

I: ¿Usted cree que algún profesor lo ha influenciado a la construcción de su proyecto de vida?

E3: Yo creo que sí, yo creo que la profesora de ciencias, el profesor de artes y el de filosofía.

I: En un breve resumen, cuéntenos ellos qué le dicen ¿cómo lo motivan?

E14: Pues a ver, la profesora de ciencias es que... ella siempre ha estado ahí y me dice estudie biología, me muestra textos, me muestra libros y me muestra cosas que me interesan. El profesor de artes, porque a mí me gusta mucho dibujar y hacer manualidades y todo eso; entonces, cuando yo le muestro algo él me dice: ve debería hacer esto o hagamos un proyecto o hagamos esto y lo otro. El de filosofía porque ese señor siempre está ahí como diciendo: vea haga esto, haga lo otro, hagamos esto; entonces esas cosas son chéveres.

I: Bueno, ¿Usted cree que fuera de su familia hay personas que le han ayudado o que han brindado

algún apoyo para la construcción de su proyecto de vida?

E25: Sí, yo conozco pues profesores que me han impulsado a seguir adelante que me han dicho que yo soy capaz de dar lo mejor de mí y esforzarme mucho más para lograr ser alguien. [sic]

Considerando que la familia es la que ocupa el primer lugar en cuanto a la influencia de la construcción del proyecto de vida y la escuela el segundo (Barrera, 2007; Domínguez, 2010), y al asumir y reconocer que en este último escenario, los profesores deben y están llamados a ocupar un papel relevante en los diferentes procesos, se puede decir que la anterior descripción de las percepciones narradas por los estudiantes permite constatar que ellos asumen y reciben influencias por parte de los profesores en medio de conversaciones que los incitan a realizar acciones, las cuales les dan una opción de construir su vida a futuro. Los profesores brindan una voz de aliento que les "inculca" a los estudiantes a luchar por sus sueños y metas, les manifiestan que ellos son capaces y lo lograrán, es así como los maestros pueden volverse un sujeto fundamental para la construcción del proyecto de vida.

Según Delgado (1994:56; citado por Pérez, 2010), los profesores forman expectativas iniciales sobre capacidades y posibilidades de los alumnos, las cuales transmiten durante su quehacer docente. Por su parte, los alumnos perciben tal mensaje y modifican su conducta de acuerdo con las expectativas que le transmite el profesor, estas influirán en su rendimiento. Las investigaciones consideran que existe una relación entre las actitudes positivas del maestro y el elevado rendimiento del estudiante y a la vez, las conductas negativas del maestro, se asocian con rendimiento bajos de ellos.

De acuerdo con los sucesos que acontecen en la escuela, y de manera precisa en el aula de clase, adicionalmente considerando el papel del profesor, se puede decir que los estudiantes son influenciados por los maestros mientras que estos les manifiestan de forma directa e indirecta sus capacidades y habilidades ante lo que quieren llegar hacer en un futuro; sin que el maestro se dé cuenta y lo desee, influye en la construcción del proyecto de vida dependiendo de la conducta y

acciones que manifieste en el aula de clase, ya que ese puede ser un factor motivacional para tomar decisiones, razón suficiente para pensar sobre el impacto de la autonomía o la coerción de lo que se hace.

Los datos obtenidos en las encuestas realizadas indicaron que en el proceso educativo escolar, los docentes orientan y asesoran en motivaciones para su proyecto de vida en un promedio de 3,37, de igual manera, se encontró que la educación le ha ayudado a la construcción del proyecto de vida a la población en general con un promedio de 3,71. El profesorado debe tener ciertas características de tal forma que influya en la vida de cada estudiante, ya sea por medio de apoyo emocional (brinda consejos) y/o vivencia motivacional (promueve y ejecuta apoyo).

Los alumnos ven necesaria la relación que se teje con los profesores y la influencia que estos pueden llegar a ser para la vida, se determina entonces, que los maestros deben de estar en constante crecimiento académico, profesional y sobre todo, como sujetos íntegros, ellos contribuyen en la formación de los sujetos de las comunidades y por consiguiente son los encargados de facilitar que los estudiantes estén en la capacidad de elegir y tomar decisiones que sean satisfactorias para cada uno de ellos en la inmediatez, en el futuro cercano y lejano.

Como se observa, existen dos tendencias por parte de los estudiantes de este estudio, una que considera al maestro como un ser alejado de la motivación para la construcción de su proyecto de vida y otra que lo asume como trascendental en dicho proceso, desde aquí se interpreta e infiere que la circunstancia que delimita la percepción por parte de los estudiantes, está matizada por el grado de compromiso en el tema y tal matiz se "encarna" en acciones que realiza regularmente el maestro. No es suficiente con el diálogo, el consejo u orientación comunicativa verbal, es necesario el compromiso asociado a la acción conjunta del maestro y estudiante en perspectiva del proyecto de vida de los estudiantes, es aquello que Ayala & Franco (2015) denominan "la experiencia docente comprometida" y que se refiere a que los docentes con sus acciones dejan impregnado en la vida del estudiante un sello especial cuando sus

argumentaciones se materializan en experiencias significativas y que en este caso, deben estar direccionadas hacia el proyecto de vida.

Conclusiones

Los estudiantes de la media vocacional de este estudio visualizan su proyecto de vida alcanzando sus metas y sueños, las cuales van encaminadas a lo que quieren ser y hacer en la vida con el fin de lograr la felicidad para ellos, sin embargo, estos deben de tener un auto-conocimiento para estructurar sus propósitos hacia el objetivo que desean y el escenario escolar y sus líderes naturales (los maestros) deben potencializar dicha visión.

Este proceso está vinculado e influenciado por las experiencias que se tiene en el transcurso de la vida, con diferentes grupos de pares, aun así, los estudiantes de la media vocacional consideran más importantes, relevantes y significativos a los acontecimientos que se comparten con las personas que actúan en estos momentos para la construcción del proyecto de vida.

Como parte del proceso, la escuela es un factor sobresaliente y por ende, están en la obligación de ofrecer relaciones de maestros-estudiantes, actividades en las cuales los maestros se acercan más a los educandos para orientarlos, motivarlos y accionar las tareas de conocerlos en todas las dimensiones posibles, para que así estos estén en la capacidad de tomar decisiones que potencialicen un proyecto de vida que los matice con características de felicidad.

Es necesario plantear en el futuro trabajos longitudinales que refieran los asuntos del proyecto de vida relacionados con la felicidad y que asuman que no necesariamente debe tener un vínculo con lo profesional. Queda la sensación que la "visión" felicidad-ser profesional es una imposición de los modelos globalizantes, y en esta perspectiva, la labor del docente es fundamentar un ser libre y autónomo para la vida y sus decisiones o la labor docente se siga sumando a la ya conocida educación que encarcela a la subjetividad en los modelos impositivos de la sociedad de consumo.

Referencias

- Alarcón, R. (2007). *Investigaciones sobre psicología de la felicidad*. Recuperado de <http://www.colaepsi.psicologico.cl>
- Ayala, J., Barahona, J. & Montes, J. (2016). *Motivaciones de los estudiantes de la media vocacional de Armenia y Calarcá para la construcción de su proyecto de vida*. Universidad del Quindío, {Documento en preparación para publicar}.
- Ayala, J. & Franco, A. (2015). Acciones y reflexiones en torno a una didáctica con y desde la motricidad en las aulas universitarias. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 168-179.
- Barrera, Y. (2007). *Reconocimiento de intereses y aptitudes en adolescentes como herramienta para la toma de decisión vocacional*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Editorial Zahar.
- Bonilla, S. (1998). *Felicidad, lúdica y jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bueno, G. (2005). *El mito de la felicidad*. Recuperado el 14 de enero de 2016, de <http://www.filosofia.org/mon/felicita.htm>
- Carballo, A; Elizondo, G; Hernández, G; Rodríguez, M; Serrano, X. (1998). *El proyecto de vida desde la perspectiva de los adolescentes*. Recuperado el 30 de diciembre de 2015, de www.ts.ucr.ac.cr.
- Castillo, N. (2011). *Ética, Educación y Felicidad*. Recuperado el 25 de julio de 2016, de www.usal.edu.ar.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002, Docente orientador*. Bogotá: MEN.
- Comin, F. & Dos Santos, M. (2010). El estudio científico de la felicidad y la promoción de la salud: revisión integradora de la literatura. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(3), 192-199. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n3/es_25.pdf.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir*. Barcelona: Kairos.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8).
- Duque, J. (2001). *Proyecto de vida*. Santa fe de Bogotá: Ediciones Eduque.
- Helliwell, J., Layard, R. & Sachs, J. (2015). *Informe mundial sobre la felicidad*. Recuperado de <http://worldhappiness.report/>.
- Hernández, A. (1995). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 7(3).
- Hernández, O. (1995). El desarrollo profesional creador (DPC) como dimensión del proyecto de vida en el ámbito profesional. *Revista Cubana de Psicología*, 19(2).
- Hernández, O. (2006). Sentido de vida, sociedad y proyectos de vida. *En Ética y sociedad*. La Habana: Ediciones Félis Varela.
- Hernández, O. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Crecemos*, (1-2).
- Hernández, C. (2007). *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil docente*. Recuperado el 15 de octubre de 2010, de www.oie.cr.
- Libaneo, J. (2013). *Didáctica*. Sao Paulo: Ed. Cortez.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Marias, J. (1987). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza Editorial.

- Meirieu, P. & Develay, M. (1992). *Emilio vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!*. Santiago de Cali: Ed. Rudecolombia.
- Melero, M. & Fuentes, M. (1992). Las amistades infantiles: desarrollos, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Revista Investigación en la Escuela*, (16).
- Olivera, B. (2008). *Educación y Felicidad*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300103>.
- Pardo, I. (1999). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Bogotá: Editorial Cooperativa Magisterio.
- Penas, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de a Coruña*. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez, A. (2010). *Influencia de las expectativas del maestro en el rendimiento escolar de alumnos de 1er año de secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosales, V. (2012). *Factores que influyen para la elección de carrera en los estudiantes de preparatoria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, C. (2009). *La felicidad como emoción*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formacao profesional*. Sao Paulo: Ed. Vozes.
- Universidad de Palermo. (2011, 2013 y 2015). *Estudio sobre Felicidad. UP-TNS GALLUP*. Recuperado de <http://www.palermo.edu/pdf/informe-sobre-felicidad-argentina.pdf>.
- Wulf, Ch. (1991). *Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica*. Medellín: Asociación Nacional de Escuelas Normales.

VIOLENCIA DEL DOCENTE EN EL AULA DE CLASE

Objetivo: analizar y determinar las expresiones y formas de violencia ejercidas por el/la docente en el aula de clase, así como sus causas, implicaciones y secuelas. **Metodología:** para confrontar la información, se aplicaron un cuestionario y una entrevista en una Institución Educativa de Manizales, instrumentos dirigidos a estudiantes y docentes, los cuales permitieron abordar con mirada reflexiva y analítica el rol del maestro dentro del aula. **Hallazgos:** se evidenció que la violencia docente es una seria y compleja problemática que presenta el sistema educativo y que es urgente conocerla, denunciarla, apropiarla e intervenirla, pues tiende a invisibilizarse en una forma preocupante. **Conclusión:** la violencia docente se puede prevenir, transformar y erradicar desde el fortalecimiento de habilidades sociales y la adecuada resolución de conflictos.

Palabras clave: violencia, problema social, discriminación, exclusión social, intimidación y participación.

Origen del artículo

Artículo producto de la investigación "La escuela como territorio que posibilita la transformación de la violencia ejercida por el/la docente en el aula de clase", desarrollada en el programa de Maestría en Educación de la UCM en el año 2013.

Cómo citar este artículo

Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. & Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125.

TEACHER'S VIOLENCE IN THE CLASSROOM

Objective: to analyze and to determine expressions and forms of violence applied by teachers in the classroom, as well as its causes, implications and effects. **Methodology:** To contrast the information at an Educational Institution in Manizales, a questionnaire and an interview were applied, aimed at students and teachers. The results of these tools allowed us to approach with a reflective and analytical perspective the role of the teacher within the classroom. **Findings:** Teachers' violence is proven a serious and complex issue which is present in the educational system and which turns into an aspect to be immediately known, denounced, appropriated and intervened, since it tends to become invisible in a concerning way. **Conclusion:** teachers' violence can be prevented, changed and eradicated through the strengthening of adequate social and conflict resolution skills.

Keywords: violence, social problem, discrimination, social exclusion, intimidation and participation.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 - Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

Violencia del docente en el aula de clase

Introducción

La violencia es hoy un elemento del diario vivir en nuestra cotidianidad. Es un despliegue de lo que está sucediendo en todos y cada uno de los estratos sociales, económicos y culturales que hacen parte de la sociedad. Sin olvidar las instituciones educativas y aulas de clase, donde durante varios años ha sido disimulada, encubierta y callada, tanto por educadores y directivos, que hacen parte del sistema educativo; razón por la cual el problema ha ido aumentando silenciosamente hasta alcanzar los altos niveles que se presentan en la actualidad.

Los hallazgos investigativos se han centrado en la descripción del fenómeno y en acciones de intervención del mismo, más que en la comprensión de las diferentes fuerzas que hacen posible la instauración de la agresividad y la violencia como formas de interacción en el escenario escolar, así como acciones encaminadas a la generación y desarrollo de habilidades para la paz y la no violencia. El mayor número de

Luz Ángela Gallego Daza¹

Javier Acosta Orozco²

Yamiled Villalobos García³

Ángela María López Tabares⁴

Gloria Amparo Giraldo Zuluaga⁵

¹Magíster en Educación. Docente Centro Educativo Granada, Manizales, Colombia. luangeda@hotmail.com

²Magíster en Educación. Docente Centro Educativo Granada, Manizales, Colombia. jacosta421@hotmail.com

³Magíster en Educación. Docente Centro Educativo Granada, Manizales, Colombia. yamivilla222@hotmail.com

⁴Magíster en Educación. Docente Centro Educativo Granada, Manizales, Colombia. angelamarialopez@hotmail.com

⁵Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Javeriana – Universidad de Caldas. Docente Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. gloriaamparogz@gmail.com

investigaciones están dadas en los escolares, mientras la comunidad educativa solo cuenta con tres estudios; además los diferentes estudios se ubican desde perspectivas cuantitativas, mediadas por procesos descriptivos y evaluativos de las diferentes propiedades y factores que están alrededor de la problemática que abordan (agresividad, acoso escolar, conducta prosocial, autoeficacia, empatía, entre otros); los vacíos que se generan a partir de este foco de comprensión son evidenciados en la comunidad educativa, ya que allí es donde se debe empezar a profundizar y comprender las dinámicas que están constituyendo la esencia de la problemática, el poder involucrar a todos los actores permite crear una mayor visión de la forma en la cual cada uno de ellos esta interactuando en cada uno de los procesos de formación que se están llevando a cabo en el escenario escolar (Ramírez y Arcila, 2013, pp.419-424).

Dentro de los aspectos que marcaron el desarrollo de la investigación, se propuso el estudio de las diversas expresiones de la violencia docente, percepciones de estudiantes y docentes, iniciativas de intervención y superación. En este artículo se muestran las varias formas de violencia que el docente ejerce sobre los estudiantes, dadas por el poder o autoridad ejercida en el ámbito educativo y las maneras de enfrentar la violencia en los acuerdos de convivencia.

La violencia en las aulas de clase y en todo el escenario educativo, se ha convertido en tema central de Facultades de Educación, grupos de investigación, conferencistas y docentes; incluso, los medios de comunicación masiva encuentran en la violencia escolar una excusa para atraer público con sus anuncios cargados de dolor y desesperanza.

Hoy en día, se siguen presentando al interior de los establecimientos educativos, todo tipo de violencias (maltrato físico, emocional, psicológico, abuso sexual, etc.) por parte de docentes y autoridades educativas, desencadenando en los alumnos una serie de humillaciones, dolores y secuelas difíciles de borrar y afectando su aprendizaje, desarrollo y futuro (Eljach, 2011).

Desde la práctica docente, se propicia la violencia psicológica provocando en los estudiantes daños

emocionales, llevando a la baja autoestima y a la falta de motivación por el aprendizaje. Como lo plantean Ceja, Cervantes & Ramírez (2011), "este tipo de conductas suelen reflejarse en tratos crueles, inhumanos y muchas veces degradantes, que dañan la integridad psicológica de los alumnos y dejan huellas muchas veces permanentes y negativas en ellos" (p.47).

La preocupación fundamental de esta investigación es determinar la relación de la escuela con la violencia, su influencia sobre la misma y la posibilidad de transformar la violencia ejercida por el docente en el aula de clase.

La violencia hacia las/ los alumnos, aparte de lesionar, atropellar, desmoralizar y desmotivar el proceso de aprendizaje, también es un fenómeno que se imita y se repite, al punto que, si no se interviene a tiempo, es el germen para futuros agresores.

Enfrentar la problemática significa reconocerla, analizarla y actuar sobre ella. El problema debe ser tomado sin dramatismo, pero con firmeza y en toda su magnitud. Evitar el miedo y la angustia que el fenómeno produce para no minimizarla o invisibilizarla. De esta manera, se puede actuar desde una postura reflexiva que permita encarar abordajes acordes con su complejidad. Lo anterior implica un cambio y transformación de los docentes y de la escuela como territorio social, donde "el fin formativo no se quede únicamente en la dimensión cognitiva del niño, sino en la construcción de su sentido de vida" (Ortega & Ghiso, 2003, p.36).

Metodología

La presente investigación se enmarcó desde el enfoque mixto (Creswell, 1998; Denzin & Giardina, 2008), en dos momentos: cuantitativo y cualitativo. En lo cuantitativo se realizó un cuestionario para la exploración y descripción de las percepciones y opiniones de estudiantes y docentes respecto a la violencia ejercida por el/la docente en el aula de clase, así como sus causas, implicaciones y secuelas en una Institución Educativa de la ciudad de Manizales, cuyo análisis se realizó con el software SPSS (hoy PASW). En lo cualitativo se hizo



un acercamiento comprensivo, que tuvo en cuenta los saberes, prácticas, experiencias y percepciones de 20 docentes y 30 estudiantes respecto a la violencia escolar, por medio de una entrevista. Esto permitió el establecimiento de categorías, construcción de relaciones e identificación de sentidos.

La población objeto del estudio incluyó una muestra de 100 estudiantes de los grados 10 y 11, con edades que van de los 15 a los 17 años; y 20 docentes, hombres y mujeres seleccionados en forma aleatoria, en una Institución Educativa de la ciudad de Manizales.

El encuentro entre conceptos, autores, experiencias y percepciones permitió establecer unos resultados generales y unas coordenadas de posible intervención pedagógica, social, política y cultural.

Resultados y Discusión

La violencia se manifiesta de muchas formas en la historia de la humanidad, en todos los niveles sociales, culturales, económicos y también en las instituciones educativas. Dicha violencia es silenciada y negada en la mayoría de los casos, por profesores y directivos, por lo cual se hace

necesario reconocerla y analizarla para poder actuar sobre ella. En esta parte se presentan algunos hallazgos de la investigación.

Formas de intimidación del docente hacia el alumno

Cuando hablamos de violencia escolar, casi siempre suele referirse a la violencia ejercida entre los pares o incluso de estudiantes a profesores, pero pocas veces de la ejercida por el docente a sus alumnos. Existen varios casos donde los alumnos son sometidos a agresiones y humillaciones por parte de los docentes. Es una preocupación que se presenta continuamente en el aula de clase y muchas veces se invisibiliza.

La violencia en las aulas de parte de los docentes está referenciada en la mayoría de los casos en las relaciones de poder. Desde allí, los estudiantes sienten que se da el abuso y se sienten maltratados por sus docentes.

En el estudio realizado se encuentra la poca confianza y falta de credibilidad al interior del centro educativo de los/las estudiantes y el poco compromiso para indagar y evitar conductas agresivas que intimidan por parte del docente y que van en contra del clima escolar.

Las razones de la intimidación o de la violencia de parte de algunos docentes, se manifiesta en

los siguientes testimonios: *"El profesor tiene sus preferidos, siempre se interesa por los trabajos de algunos compañeros como si lo de uno no valiera"* (Mujer 14 años); *"No me gusta participar, porque si me equivoco en las respuesta me está corrigiendo en público, ya me ha pasado"* (Hombre, 15 años); *"El profesor de física es muy regañón"* (Mujer, 16 años); *"La profesora de inglés me cae mal, casi siempre está de mala espina"* (Hombre 16 años).

Dentro de los aspectos que resaltan los estudiantes, está el trato desigual y una actitud diferencial ante los demás compañeros, las agresiones verbales y los regaños. Estas situaciones disminuyen los niveles de participación de los estudiantes por temor a ser ridiculizados y agredidos por sus docentes. Todas estas actitudes de parte de los docentes son muy delicadas en un espacio donde los jóvenes se están formando y debería primar el respeto, la equidad y el buen trato con los estudiantes.

Los porcentajes más altos de la agresión o intimidación del docente hacia el alumno se dan a partir de la expulsión del aula (25,8%), seguido de los regaños (22,5%) y las correcciones públicas (19,3%). En menor porcentaje, los señalamientos e indirectas (7%) y las amenazas (6,4%). Estas actuaciones del docente las toman algunos estudiantes como manifestaciones de violencia hacia ellos, que los lleva a sentirse excluidos y a veces, no genera ninguna reflexión en relación a su conducta, más bien, lo asumen como una forma de liberarse de una clase en la cual no se sienten cómodos y les resulta poco interesante.

En la docencia muchas veces estas prácticas se dan reiteradamente, sobre todo en el contexto del aula de clase. Este tipo de maltrato o intimidación se presenta en algunos casos, por situaciones que el estudiante manifiesta: comportamiento inadecuado en el aula, como salirse del salón, no presentar las tareas, interrumpir las clases reiterativamente, hacer críticas negativas del tema o de la clase en sí o porque no está a gusto con el profesor, entre otras.

Este maltrato que ejerce el docente con sus estudiantes es consecuencia de la hostilidad verbal, la desvalorización en forma de crítica o amenaza constante. Esto dificulta las interacciones

con sus pares, el aprendizaje y el deseo de conectarse, logrando diferentes niveles de autodesvalorización.

Camargo (1996) describe como manifestaciones de este tipo:

los señalamientos psicólogos dirigidos al alumno (en público o en privado); las correcciones antipedagógicas al estudiante; el regaño o "cantaleta" permanentes (que muchos consideran una manera normal y cotidiana de relación con el estudiante) y las clasificaciones y tipificaciones de los estudiantes (buenos y malos, adelantados y atrasados, disciplinados e indisciplinados, etc.) (p.9).

Si la violencia física hacia los estudiantes parece ser difícil de erradicar del contexto educativo, la emocional se hace más compleja dado su carácter sutil; pues, mientras los indicios del maltrato físico se pueden evidenciar de manera directa en la corporeidad de la víctima, las evidencias del maltrato emocional no son tan evidentes a los ojos de la sociedad a simple vista (Eljach, 2011).

Todo lo que ha caracterizado a la sociedad ha permeado con gran fuerza la escuela. No obstante, la violencia que se ha hecho presente de manera generalizada y permanente en la sociedad colombiana, ha hecho que los roles de los hombres, niños y jóvenes al interior del contexto escolar, estén siendo modificados e influenciados por las diversas formas aceptadas de violencia como el castigo, el regaño, la agresión, la intimidación etc.

Autoridad o autoritarismo en el docente

Guillote (2003) plantea que la utilización de prácticas como la imposición de la fuerza, búsqueda del poder, maltratos, humillación, entre otros, son quizás solo un esfuerzo más o menos desesperado para lograr el impacto educativo exigido a la época, donde la autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento, de las reglas, el método y del orden.

En la escuela tradicional según Van-Arckel (2012), "el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de

una imagen impositiva, coercitiva, paternalista y autoritaria" (párr. 3), siendo este quien tiene el mayor nivel de jerarquía.

El docente ejerce violencia hacia el estudiante a través del uso del poder (como adulto y como el que sabe). Ese poder se ve rechazado por los estudiantes, lo que genera un conflicto de intereses que no se resuelve de manera adecuada y deriva en una mala convivencia dentro y fuera del aula. Cuando se les pregunta a los docentes si alguna vez han ejercido algún tipo de violencia con sus estudiantes, manifiestan: *"En ocasiones nos toca ser fuertes porque no podemos tener dominio sobre nuestros estudiantes"* (Mujer, 40 años); *"Debemos imponer nuestra autoridad y dominio dentro del aula de clase y eso no se puede negociar porque hay estudiantes muy rebeldes"* (Hombre, 43 años).

Dentro de las razones que justifican la violencia o intimidación, un 42,3% de los encuestados argumentaron que se ejercían estos actos para mejorar la convivencia; 26,9% para llamar a la atención; 11,5% justificó la violencia como una manera de ejercer la disciplina; 7,6% manifiesta que se hace para poder controlar a los estudiantes; 7,6% dice que es para dar ejemplo; y, por último, 3,8% dicen que es para exigir respeto.

Desde las experiencias de los docentes se encuentra que las razones por las cuales se ejerce un tipo de autoritarismo en el aula de clase, se cimientan en estudiantes problema o conflictivos, los cuales en la mayoría del tiempo están desconcentrados y desmotivados en las clases, además su base académica es escasa, por lo que no se interesan por aprender, hacen críticas constantes al profesorado, son desobedientes y ponen en duda su profesionalismo, interrumpen constantemente las clases creando un conflicto docente-estudiante.

Los docentes justifican las actitudes fuertes con sus alumnos por miedo a perder el control de la clase y como una forma de obtener sus objetivos; en general, no lo admiten como un tipo de violencia, consideran que están legitimando su posición en el aula. Al respecto, Bourdieu & Passeron (2008) hablan de esta actitud como violencia simbólica entendida como "todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas

disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (p. 25).

Los estudiantes opinan: *"Muchos profes ejercen la violencia como un plan B de sus carreras y no porque tengan capacidad, actitud y pedagogía para enseñar"* (Mujer, 16 años); *"La violencia del docente se da porque algunas situaciones con malos alumnos se les sale de control"* (Hombre, 15 años).

Los estudiantes reconocen que algunos profesores son autoritarios y asumen estas actitudes para tener control con los alumnos y por falta de actitud y pedagogía para enseñar. Si bien es necesario que el profesor controle el grupo, no lo debe hacer con actitudes que generen malestar en sus alumnos. Al respecto, Muñoz (2012) dice que "autoridad no es equivalente ni a control ni a obediencia, esta tiene un sentido de reconocimiento y legitimidad que puede generar el control o la obediencia, pero estos no siempre son consecuencia de la autoridad" (p.88).

El maltrato dentro del aula de clase por parte del docente en muchas ocasiones, pasa desapercibido, convirtiéndose en un atributo de la persona que lo lleva a cabo.

El proyecto desarrollado por el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico [IDEP] titulado "Vida de Maestros" (Torres, 2009), se refiere a una realidad emergente muy compleja que muestra la violencia como un tema de gran impacto y trascendencia en los niveles sociales de los actores escolares y el desconocimiento y/o subvaloración que hacen los maestros de la violencia en la escuela. Dentro de los resultados se ponen en evidencia el desconocimiento que tienen los docentes de las maneras como ejercen violencia contra sus estudiantes.

Otro aspecto que resaltan los profesores es que las relaciones de autoridad con los estudiantes han cambiado a través de la historia, y esto ha hecho que se pierda autoridad, por lo que se considera que hay una deslegitimación de la labor docente:

Son otros tiempos, anteriormente había más respeto por la labor docente, hoy en día no. Se ha perdido la credibilidad de rol del maestro y en

ocasiones, los estudiantes confunden autoridad con dominio de grupo, porque hay estudiantes muy displicentes e irreverentes con los docentes (Mujer, 35 años).

Los docentes manifiestan que los adultos han perdido autoridad y efectividad en la función de formar valores. Así como ocurre con los padres de familia, sienten que se han quedado cortos e insuficientes en las habilidades necesarias para desarrollar disciplina, fijar límites, desarrollar autonomía, responsabilidad y concluyen que la forma rápida de disciplinar es ser fuerte con ellos.

Los estudiantes cambian, y seguirán cambiando, y a los docentes no les queda otra alternativa que reacomodarse a dicho cambio de tal manera que su papel frente a los estudiantes adquieran sentido, para que sea reconocido como autoridad, lo cual implica transformaciones en las teorías – concepciones- y prácticas (Muñoz, 2012, p.67).

La revisión de investigaciones y/o líneas de investigación sobre la violencia ejercida por las/ los docentes, muestra que la mayor tendencia se dirige al análisis de la influencia del 'poder' y la 'autoridad' en la generación de agresividad y violencia.

Casi todas las investigaciones coinciden en la existencia de una postura ambigua en la mayoría de las/los docentes analizados; pues, mientras asumen un discurso pedagógico abierto y participativo, se desenvuelven en una "práctica autoritaria y rígida, basada en normas de disciplina racionales y coherentes" (Cajiao, 1994, p.35).

Ortiz (2012) plantea que la violencia escolar es pobremente reconocida por muchos docentes por diferentes razones; en primera instancia, por el afán de obedecer más a un ideal de unidad, para lo cual se etiqueta la violencia como algo externo al ámbito escolar, con lo que se niega la responsabilidad de la escuela, y por ende, de ellos como integrantes del contexto escolar en la génesis de los comportamientos agresivos.

Para lograr un cambio se necesitan intervenciones efectivas que eliminen las prácticas, actitudes y creencias discriminatorias en los salones de clase; intervenciones que modifiquen las formas

de interacción y los comportamientos de los maestros en las escuelas; entrar a los salones de clase y trabajar con los maestros para que se hagan conscientes de sus actitudes y desarrollen nuevas maneras de percibir y relacionarse con sus estudiantes (Maldonado, 2011, párr. 5).

Formas de enfrentar la violencia del docente

Los estudiantes manifestaron que una forma de enfrentar y evitar la violencia de los docentes hacia ellos, sería mediante el diálogo, el respeto, la tolerancia, la capacitación y orientaciones psicológicas. Así lo sustentan las siguientes narrativas: "*Dialogando con los docentes y si continua así hablando con mis padres y con los directivos de la Institución*" (Mujer, 14 años); "*dándole capacitación a los maestros sobre estos temas y hablándoles de la consecuencia que estos actos tienen sobre ellos*" (Hombre, 15 años); "*hacer un estudio sobre el ambiente escolar y hacer orientaciones con psicólogas*" (Mujer, 15 años); "*manteniendo respeto, tolerancia, disciplina y cumplimiento de los deberes escolares y no igualarnos con los otros*" (Hombre, 13 años).

Este sentir se confronta con la investigación de Garretón-Valdivia (2013) en tanto plantea que "en las situaciones conflictivas se encontró que los docentes señalan mayoritariamente como acción, asumir el diálogo con los estudiantes que producen las disrupciones" (p.7). Las formas de enfrentar, mejorar y/o transformar la violencia y lograr una mejor convivencia dentro del aula escolar, son una apertura a la diferencia hacia los demás, escuchar al otro respetando su punto de vista y elaborando, desde su experiencia como docente, unas profundas transformaciones que incidan de forma inmediata en el ambiente escolar.

Es importante la creación y consolidación de buenos canales de comunicación al interior de los centros educativos, ya que ellos les van a dar a los estudiantes la suficiente confianza para dar a conocer la violencia de que son víctimas. Al respecto los docentes manifiestan: "*se requiere de mayor compromiso por parte de toda la comunidad educativa*" (Mujer, 15 años); "*realizar campañas de prevención en violencia escolar*" (Mujer, 13 años); "*realizar capacitaciones en violencia escolar a toda la comunidad educativa*" (Mujer, 15 años).

Muchos docentes que hicieron parte de la investigación, consideran que la mejor forma de enfrentar y/o transformar la violencia es la promoción y realización al interior de las instituciones educativas, de charlas de sensibilización y motivación al respecto. Así mismo, plantean que se haga un riguroso seguimiento a la problemática desde las esferas directivas hasta las docentes, con el objetivo de producir los correctivos pertinentes; que tanto docentes como alumnos se concienticen y reconozcan a las instituciones educativas como centros de paz, convivencia y aprendizaje mutuo.

Convivencia en la institución educativa

La convivencia como proceso de formación y aprendizaje no es un aspecto aislado de la interacción cotidiana de los seres humanos, por lo contrario, crea normas que rigen el comportamiento y la forma de ser de los estudiantes para una sana convivencia en sociedad (Mier-Pérez, 2012, parr.5).

El 55% de los encuestados considera que la convivencia es buena, seguido del 35% que es regular y un 10% la considera muy buena. Las cifras obtenidas representan que la convivencia en la institución es buena porque se da un ambiente agradable para el desarrollo académico de las actividades y las relaciones sociales que se generan con sus pares. Algunos de los aspectos que resaltan los estudiantes para fundamentar sus respuestas positivas son: *"En el colegio hay una comisión de profesores encargada del trabajo con los estudiantes para garantizar una buena convivencia"* (Hombre, 17 años); *"Desde las materias de ética y religión se trabaja mucho los valores"* (Hombre, 15 años); *"Se organizan charlas sobre aprender a convivir con los otros"* (Mujer, 16 años); *"Cuando se presentan problemas, llaman a los estudiantes involucrados y trabajan con ellos"* (Mujer, 17 años).

Desde la institución hay un compromiso con el tema de la convivencia escolar, dado desde la perspectiva legal con el Decreto 1965 de septiembre 11 de 2013. También se da desde una perspectiva de formación y aprendizaje en valores y competencias para aprender a convivir en la diversidad y como parte del desarrollo integral de las personas.

La adquisición de competencias básicas en conocimientos, valores, actitudes y habilidades sociales, son necesarias para generar un clima social positivo, en el cual emerjan y se desarrollen fenómenos como el compromiso, la motivación e implicación; la correcta aplicación de valores y principios, cooperación, una normatividad concertada y aceptada, la implicación de todos en la vida de la institución y del proceso educativo, son factores que contribuyen a una mejor convivencia (Guzmán, Muñoz & Preciado, 2012, p.7).

El 35% considera la convivencia regular. Independientemente del trabajo colectivo que realiza el colegio respecto a la convivencia, no siempre se presenta un buen ambiente escolar, porque surgen situaciones disciplinarias que afectan el normal desarrollo del trabajo académico en la escuela, así lo expresan algunos estudiantes: *"Hay compañeros muy indelicados y se han presentado robos en el salón"* (Mujer, 17 años); *"se da indisciplina en las clases..."* (Hombre, 14 años); *"hay compañeros que matonean a los más callados"* (Hombre, 16 años).

Dentro de las problemáticas que impiden la convivencia escolar, los estudiantes resaltan los robos, la indisciplina y el matoneo que tienen que ver con actitudes tiránicas e intimidatorias de uno o varios alumnos contra un estudiante.

Todo tipo de violencia afecta de manera significativa las condiciones de convivencia y aprendizaje del ser humano, también hay texto que enfatizan en que no toda inseguridad o amenaza puede rotularse precisamente como violencia escolar (Ghiso, 2012, p.815).

La convivencia en las escuelas no es todo lo deseable que se quisiera y así lo ponen de manifiesto los datos derivados de las investigaciones sobre violencia escolar.

La escuela es un lugar de encuentro donde se acoge, acepta y respeta al otro (al diferente), por el contrario, es un espacio delimitado por un muro en el que el alumno debe permanecer varias horas diarias y en el que el profesor debe velar por el mantenimiento del orden y garantizar un modelo de enseñanza adecuada

a los alumnos, todo esto unido al abandono a la desmotivación de los alumnos y la excesiva burocratización de los centros escolares, están contribuyendo al deterioro de la convivencia en los centros, donde los insultos, las amenazas, las peleas, el rechazo, la marginación, etc., se están convirtiendo en algo habitual y común (Dabringer & De Piélor, 2010, p.39).

Para lograr un tránsito desde la cultura de la violencia escolar hacia ese imaginario colectivo de escuela, se deben asumir actitudes como la autoformación, el servicio, los modelos de transferencia, los medios externos y la inclusión social (Martínez y Cano, 2012, p. 93).

La convivencia se articula como el andamiaje de las múltiples relaciones que convergen en la escuela y el lenguaje como el mediador cultural que permite el reconocimiento de sí mismo y del otro. En este momento surge el reconocimiento igualmente del maestro como mediador que posibilita el trance de una cultura escolar conflictiva a una de convivencia agradable (Martínez y Cano, 2012).

Conclusiones

La escuela refleja el autoritarismo y las tensiones de la sociedad en la cual se encuentra inmersa y al mismo tiempo, se ha negado sistemáticamente a adoptar formas de desarrollo con nuevas dinámicas en el trabajo escolar para erradicar la violencia al interior de las instituciones.

La violencia escolar causa consecuencias bastante negativas tanto en sus víctimas en particular, como en el contexto educativo en general, por lo que se hace necesario generar estrategias que ayuden a enfrentar el fenómeno de la violencia en los centros educativos: la identificación de las señales de violencia escolar, la concientización del uso de las diferentes manifestaciones de violencia con las que hemos vivido culturalmente acostumbrados dada la aprobación social, la comprensión a profundidad del fenómeno, la capacitación en medidas de prevención y/o paliación del fenómeno, el diseño y aplicación de pedagogías democráticas y participativas que favorezcan y promuevan la sana convivencia en la escuela, entre otras.

Fortalecer los procesos de aprendizaje en el aula es una tarea compleja cotidiana para el docente, pues, no solo su enseñanza se basa en el desarrollo de competencias cognitivas, sino también de formar a los estudiantes integralmente y aportando elementos críticos que les permitan vivir sanamente en comunidad.

La violencia docente se puede prevenir, minimizar y transformar desde el fortalecimiento de habilidades sociales y la adecuada resolución de conflictos. Así mismo, es evidente que existen posibilidades concretas en el territorio escolar para superar dicha violencia y generar nuevas propuestas de quehacer pedagógico, humano, social y cultural al interior de la escuela.

Los retos pedagógicos que plantea la construcción social del saber tienen que ver con el reconocimiento de que es más fácil aprender de sí mismo y de los otros en contextos afectivos, de comprensión y tolerancia. Esto puede lograrse con una educación que estimule al docente a desarrollar un pensamiento flexible, creativo y con capacidad innovadora en el aula de clase.

Referencias

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Cali: Fundación FES.
- Camargo, M. (1996). "Violencia escolar y violencia social". Ponencia presentada en el 5° Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ceja, S., Cervantes, N. & Ramírez, L.M. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Revista Methodos*, (1), 46-65.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (11 de septiembre, 2013). *Decreto 1965. "Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que*

- crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". Recuperado el 30 de octubre de 2014, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-336730_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and Research Design*. (2ª Ed.). United States of America: SAGE Publications.
- Dabringer, A. & De Piérola, G. (2010). *La resolución de conflictos, la mediación escolar -estrategias contra el bullying*. Recuperado el 20 de diciembre de 2014, de <http://observatorioperu.com/Bullying%20en%20el%20Peru/web-ediacion%20scolar.pdf>
- Denzin, N. & Giardina, M. (2008). *Qualitative Inquiry and the politics of Evidence*. United States of America: Left Coast press. Doi: 10.1177/1077800408322684
- Garretón-Valdivia, P. (2013). Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España. Recuperado el 22 de octubre de 2014, de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11611/201400000906.pdf?sequence=1>.
- Ghiso, A.M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 815-824.
- Guillote, A. (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán, E., Muñoz, J. & Preciado, A. (2012). La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural. Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Panamá: UNICEF. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Maldonado, C. (21 de noviembre, 2011). *En el salón de clase es donde más los discriminan*. [Mensaje en un blog]. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, de: <http://lasillavacia.com/elblogueo/blognotas/30400/en-el-salon-de-clase-es-donde-mas-los-discriminan>.
- Martínez, G. E. & Cano, R. (2012). La convivencia escolar desde una mirada multidimensional: un trance hacia lo posible. Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Caldas.
- Mier-Pérez, A. (2012). La convivencia en el aula escolar es mi estilo. [Mensaje en un blog]. Recuperado el 3 de abril de 2015, de <http://angielmier.blogspot.com.co/>
- Muñoz-Hurtado, L. V. (2012). Las construcciones de autoridad y su interrelación con los procesos de enseñanza. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ortega, P. & Ghiso, A. (2003). *Grupos de Aula, conflictos y normas*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ortiz, B. (2012): *Violencia escolar. la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramírez, C. A. & Arcila, W.O. (Septiembre-diciembre, 2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Revista Educación y Educadores*, 16(3), 411-429.
- Torres, C.B. (Enero-junio, 2009). Estado del arte sobre estudios de violencia escolar: una aproximación a la violencia de género. *Típica, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 5(1).
- Van-Arcken, H. (2012). La escuela tradicional. [Mensaje en un blog]. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, de <https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-tradicional/>



ARTÍCULOS DE

REFLEXIÓN

EL BRILLO DE LAS VERDADES Y LA VIDA BIOGRÁFICA DE LA ESCUELA

El presente escrito trata de la escuela y sus posibilidades de encuentro. En ella, los niños experimentan vivencias relacionadas con acontecimientos que van dando sentido a sus vidas, gracias a la incorporación de verdades que marcan de manera profunda su existencia. Verdades que van configurando una biografía escolar que poco es percibida por el maestro o por el investigador en educación. Seguir la huella a estas verdades implica un desafío tanto para la educación como para la investigación, ya que se requiere de una sensibilidad que desborde nuestros modos acostumbrados de relación y comprensión escolar.

Palabras clave: escuela, experiencia vivida, vida biográfica, investigación escolar.

Origen del artículo

Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas: Educación y Diversidades, celebrado los días 26, 27 y 28 de agosto en la Universidad Católica de Manizales. El presente escrito hace parte de las reflexiones del proyecto de investigación: "Literatura infantil y corporeidad: relatos y voces de los niños de los grados 2° y 3° de la Escuela Rural Mixta El Trilladero del Municipio de San Sebastián, Cauca". Igualmente, es parte de la Línea de Investigación Pedagogías de la Alteridad del grupo de investigación Konmoción, Universidad del Cauca.

Cómo citar este artículo

Jaramillo Echeverry, L. G. (2016). El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 128-137.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i2.82>

THE BRIGHTNESS OF THE TRUTHS AND THE BIOGRAPHICAL LIFE OF THE SCHOOL

The present paper deals with the school and its possibilities of meeting. In it, children have experiences related to events that give meaning to their lives, thanks to the incorporation of truths that profoundly mark their existence. Truths that are shaping a school biography that is little perceived by the teacher or the researcher in education. Following the trail to these truths implies a challenge for both education and research, as it requires a sensitivity that overflows our accustomed modes of relationship and school understanding.

Key words: school, lived experience, biographical life, school research.



Fecha recibido: 31 de julio de 2016 - Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

El brillo de las verdades y la vida biográfica de la escuela

Introducción

*¿Cuánto se va no pasa, lo vivido
da vueltas en su propia incertidumbre?*
Giovanni Quessep

Los años maravillosos de la escuela son precisamente maravillosos porque en ellos brillan verdades que vamos descubriendo a través de nuestras acciones y que, por lo general, marcan para siempre nuestras vidas. Verdades que emergen de acontecimientos gratos e ingratos, como aquellos en los que nos damos cuenta que un día dejaremos de existir, o que el mundo en que vivimos no es solo nuestro, en él cohabitan otros que, por lo general, desean lo mismo que yo deseo. Con estos otros compartimos saberes logrados en un salón de clase, en los juegos vívidos de un patio escolar; por tanto, esto nos lleva a considerar que la escuela es mucho más que un centro de enseñanza o una institución donde se aceptan preceptos morales.

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri¹

¹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ljaramillo@unicauca.edu.co

El presente escrito tiene como propósito, siendo uno de los tantos que nos proponemos los investigadores en educación, preguntarnos por los motivos -si se quiere por las sensibilidades- que nos impulsan a comprender la vida biográfica de la escuela, sus sentidos y palpaciones; dicho de otro modo, la vida experiencial de encontrarnos inmersos en ella. Para tal fin, he dividido este texto en tres apartados: primero, reconocer la escuela como hontanar emergente de sentidos, en tanto el sentido

no es algo que pueda extraerse de los baúles y las capas de escombros de la vida cotidiana. El sentido ya está implicado en el misterio de la reflexión pre-reflexiva del ver, escuchar, tocar, ser tocado y estar en contacto con el mundo (Van Manen, 2014, p.18).

El segundo, reflexionar acerca de cómo los escolares, en medio de sus asignaturas o fuera de estas, se hacen preguntas vitales de sus vidas; preguntas que emergen de acontecimientos relacionados con el hogar o la institución escolar; esto hace que un proceso de investigación en la escuela cobre bastante sentido y, a su vez, motive al investigador a interesarse por un asunto específico y no por otro; ¿por qué? Porque son acontecimientos, muchos de ellos inevitables, que pasan a ser verdades arraigadas por los mismos niños, verdades que muy seguramente llevarán por el resto de sus vidas y que, en la mayoría de los casos, estarían dispuestos a sufrir o morir por ellas.

El tercer y último apartado trata del compromiso implicativo del maestro/investigador escolar en estas verdades existenciales; maestro/investigador con sensibilidad para disfrutar y amar la vida; disfrutarla y amarla porque la piensa y por tanto, se convierte en un anhelo y deseo de indagar por esas verdades que superan una racionalidad científica y un método experimental. En suma, lo que se desea exponer es que de la experiencia vivida en la escuela emerge una vida biográfica: hontanar de experiencias que acrisolan el acontecer diario de los niños y maestros gracias a sus relaciones sentidas-en-cuando-vividas y no ignoradas-en-cuanto-alejadas.

La escuela como hontanar de sentidos¹

Según García-Baró:

La Educación no se propone como objetivo supremo la integración de los niños a la sociedad, sino poner los fundamentos para que ellos, cada uno en primera persona del singular, pero teniendo a la primera persona del plural, se sitúen en la mejor posición para realizar con plenitud la naturaleza, el destino del ser humano (2012a, p.187).

El autor se ubica en la formación singular del niño y no solo en la directriz impartida por el adulto. Es desde los mismos niños, como personas, de donde brotan *verdades* en el acontecer escolar. Para Hans-Georg Gádamer, *La Educación es educarse*: "nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa solo, por ejemplo, como maestro o como madre, con una modesta contribución" (2011, p.94).

Desde esta consideración, es perfectamente posible considerar que no necesariamente educamos a nadie; lo que hacemos es abrir espacios a partir de un saber compartido, para que los escolares vivencien procesos de formación que les invite a tomar decisiones por sí mismos; esto nos pone en situación frente a preguntas relaciones de la vida y no solo a impartir conocimientos de un mundo que, por lo general, les parece extraño. Es una obviedad decir que a la escuela se va aprender; que las matemáticas son importantísimas, o que Colombia está en Suramérica; sin embargo, a veces se nos olvida que la escuela es y hace parte de lo que llamamos *realidad*, en términos filosóficos, *mundo de la vida*²; para el mismo García-Baró (2012a):

El niño que entra a la escuela o que vive en casa al amparo y bajo la observación constante de los padres, sufre en silencio las experiencias más

¹En el libro *El prójimo* de Hermann Cohen (2004), se encuentra que "todo oficio divino del ser humano no es más que idolatría sino mana del hontanar de la *Gesinnung*. Para Cohen, el Hontanar es considerado como manantial de manantiales o fuente de fuentes" (p.1); es decir, sitio en el que nacen fuentes o manantiales.

²El Mundo de la vida, en alemán *Lebenswelt*, fue acuñado por primera vez por Husserl en *La Crisis de las Ciencias Europeas* (1936), bajo esta idea fenomenológica, recuerda que existen saberes vitales que subyacen a un conocimiento científico y técnico (Husserl, 2008. Ver también Jaramillo & Aguirre, 2008).



graves que hará en toda su vida, y es solo desde ellas y desde ese silencio desde donde cobrará interés cualquier proceso de aprendizaje (p.189).

En suma, concluye el autor:

El sujeto de la educación es educado, antes y con más autoridad que por nadie, por la realidad misma, donde ocurre la muerte, donde los amigos traicionan, donde se dan los primeros amores de toda índole, donde se descubren el cielo, el mar, los vientos, la música, los campos, las ciudades (p.190).

Lo que pre-existe a la academia escolar es una educación en y para la vida y no solo para el conocimiento (Calvo, 2007; Jaramillo, 2012). Por más que la escuela imparta sus ideales de hombre y sociedad (visión funcionalista) y por más que, como maestros y padres, consideremos que les podemos dar todo lo que los escolares necesitan para vivir (visión paternalista), serán ellos mismos, en relación con los demás, donde encontrarán un sentido que les irá perfilando un interés o un deseo profundo por conocer los complejos *misterios de la vida*³ y no solo resolver problemas

³A diferencia de un problema, que bien puede ser de investigación o de la vida cotidiana, un misterio es algo que nos acompaña siempre; inicialmente se presenta como una dificultad, pero termina siendo irresoluble, pues siempre nos estará cuestionando; a este estaremos dando vueltas y vueltas;

de una disciplina específica. Paradójicamente, es en estos *misterios* donde las asignaturas cobran sentido, pues ellas no se enseñan como un fin en sí mismas para ser luego aprobadas en un examen.

Al niño no se le enseña matemáticas solo para que un día, si lo quiere, se haga un ingeniero de éxito; más bien, se le enseña esa disciplina para que su capacidad lógica se desarrolle y para que comprenda las maravillas estructurales de la realidad que no aparecen a simple vista (García-Baró 2012a, p.191).

Por consiguiente, los planes de estudio y los programas curriculares no son el centro del proceso educativo sino posibilidades para que el sujeto de la educación encuentre los prismas coloridos de la vida y no solo el color de la intelectualidad (Jaramillo, 2012).

La escuela es hontanar de sentidos donde los niños, en medio de sus clases, o en otros ambientes escolares -como el recreo- experimentan acontecimientos poco perceptibles a la mirada del mundo adulto. Por ejemplo, en los recreos sopesan relaciones al momento de escoger con quienes juegan o no; inventan normas, asumen

por tanto, más que esperar de él una solución, terminamos ahondando o profundizando su comprensión vital. Como la bondad o el deseo, que magistralmente explicita Emmanuel Lévinas en *Totalidad e Infinito* (2012).

compromisos, conocen al mejor amigo; además, interpretan las reglas impartidas por la institución. En este sentido, los niños en el recreo experimentan procesos de centramiento (capacidad de decisión) frente a relaciones de alteridad (descentramiento) en medio de la normatividad institucional (Jaramillo & Dávila, 2012). Siendo así, preguntarnos por la manera como vivencian el recreo, es preguntarnos por cómo viven la escuela, cómo encarnan sus relaciones de encuentro, incluso, cómo experimentan momentos de silencio y ensimismamiento.

Otra posible fuente de sentido, es aquella donde los escolares vivencian esa palabra compleja llamada "amor". En una investigación reciente, *Los sentidos de amor en jóvenes escolarizados*, comprendimos que las manifestaciones de afecto y amistad, los niños las viven en lugares poco controlados por la institución: pasillos, cafeterías, laboratorios y zonas de recreación; espacios propicios para compartir y enviar mensajes de chats; no son por tanto los tiempos de la clase, son los *entre-tiempos*; o sea, fracciones que se regalan *entre* los cambios de clase, tiempos donde se comparte una sonrisa, una mirada, un "nos vemos a la salida"⁴. Estas y otras vivencias fenomenológicas otean diariamente las vidas de nuestros niños.

En definitiva, no nos quepa la menor duda que la vida late y salta en medio de la escuela, en el secreto del gesto y la intimidad de la mirada. Acciones que los niños se aventuran a realizar y que, a veces, están inscritas en las últimas páginas de sus cuadernos, en los raspones de sus rodillas y en los conflictos de sus encuentros. Vivencias cargadas de significado que pasan a ser verdades imborrables en sus vidas. Ahora bien, ¿cómo estas vivencias, estos acontecimientos que se encarnan, van configurando un modo de ser en los escolares? Esto es posible gracias a la acción.

⁴En este estudio se comprendió que los niños buscan diferentes espacios para expresarse libremente, su lugar predilecto son los baños de la institución; lugar "oculto" donde expresan que sienten libertad para sus actividades de juego, afecto y discusión; esto, tal vez salvaguardados del regaño de los adultos (Otero, Palechor & Villota, 2016).

La acción y el brillo de las verdades

Para la ciencia, la verdad es una creencia que necesita ser justificada. Por ejemplo, para los positivistas lógicos, solo era verdad aquello que podía verificarse a partir de los hechos, a esto denominaron *verdad por correspondencia*. Según Hempel (1997), "la verdad consiste en una cierta concordancia o correspondencia entre un enunciado y lo que se llama "realidad" o "hechos" (p.482). El primer Wittgenstein consideraba verdadero un enunciado si existe el hecho o estado de cosas que ese enunciado describe, en caso contrario, se consideraría falso. Para los positivistas lógicos no deben existir grietas entre enunciados y realidad, cualquier fisura por donde se asomen expresiones de subjetividad humana, serán tan solo explicaciones metafísicas que entorpecen la exactitud lógica entre enunciado y su correspondiente estado de cosas. Este tipo de verdades serían posteriormente cuestionadas por otros filósofos de la ciencia como Karl Popper, quien veía la verdad como producto de la falsación entre teorías; para él, existen teorías mejores que otras gracias a la comprobación sistemática que se tiene de la realidad mediante la formulación de hipótesis y la aplicación del método científico. Estas visiones positivistas no solo guiaron la relación del hombre con la naturaleza, sino también, la relación entre los hombres mismos.

Sin embargo, como seres humanos no podemos ser comprendidos como simples miembros que pertenecen a una especie biológica; esto, en tanto experimentamos relaciones de sentido mucho más complejas que las que podemos tener con un objeto en el mundo, o las relaciones que tienen los animales entre sí. Nuestras relaciones desbordan las realidades biológicas y causales de la ciencia, lo cual es ya un desafío para la misma ciencia. Como seres humanos, poseemos la facultad de volver a reflexionar sobre nuestras acciones, es decir, gozar de un saber pre-reflexivo, en palabras de Michel Henry, encarnado, que nos hace pensar sobre nuestro actuar en el mundo a partir de una interioridad que nos pone en cuestión, un poner entre paréntesis el mundo externo. Como humanos no actuamos de manera automática, ni siquiera por las normativas institucionales; nuestras acciones están impregnadas de sentido que, por lo general, no guardan relación con las estadísticas causales de la ciencia. Nuestras acciones son una

manifestación existencial que visibiliza o hace presente nuestra subjetividad⁵. Pero, ¿qué es una acción?

Para García-Baró: "la acción es cada momento de nuestra existencia, cada momento de nuestra vida biográfica" (2012b). Ella es más que un simple hacer, es más que movimiento. En la acción se logra o se malogra la vida; por ello, tiene que ver con un discurso, una creencia, una *toma de decisión*, en consecuencia,

Es algo de lo que alguien se puede arrepentir: acciones con las que yo voy a labrar, a construir el camino hacia el logro o hacia la desesperación, hacia la enfermedad mortal, hacia la nada... los momentos de nuestra vida, cuando los vemos despacio, comprendemos de pronto que en lo que consisten casi por completo... es en discursos [encarnados], en verdades (García-Baró, 2012b).

La acción desborda el instinto biológico gracias a que en nuestro diario vivir hacemos experiencia vivida aquello que conocemos. Para van Manen (2014):

El conocimiento es acción. En un sentido, descubrimos que sabemos en el modo como actuamos, en lo que podemos hacer. Este conocimiento activo se vivencia como una confianza en el actuar, como estilo personal, como tacto práctico y también como hábitos, rutinas, recuerdos kinestésicos, etc. (p.271).

Para este fenomenólogo, nuestras acciones se sedimentan en el saber de nuestro cuerpo; es decir, hacemos cosas respondiendo a los rituales de la situación en la que nos encontramos, pero también, nuestras acciones son sensibles a las contingencias, novedades y expectativas de nuestro mundo; o sea, pasan a ser verdades que valoramos, precisamente, por estar implicados en ellas.

Ahora bien, si nos preguntamos por nuestras acciones en la escuela, y si recordamos los acontecimientos vividos al interior de ella, nos

⁵La subjetividad, en palabras de Emmanuel Lévinas (2012), es aquella que habla; que pone en cuestión los cuadros de un contenido pensado. Gracias a la subjetividad los seres pueden hablar por cuenta propia más allá de la historia universal o de una representación temática acuñada por la sociedad.

daremos cuenta que aceptamos multiplicidad de verdades, algunas emergieron de los textos escolares, otras nos llegaron a través de los medios: radio, prensa y televisión; otras nos las compartió un amigo, un profesor; es decir, eran verdades que emergieron a cada momento, lecciones memorizadas para un examen que tal vez al día siguiente, quizás a la semana, se fueron olvidando. Peor también, nos llegaron verdades existenciales que apropiamos y pasaron a ser experiencias que se hicieron impronta en nuestras vidas, en acción-significada, horizontes de sentido, en verdades vitales. No obstante, ¿cómo llamar a estas verdades interiores a las que volvemos asiduamente?

Los griegos las llamaron *doxa*. Comúnmente, los diccionarios filosóficos la definen como un saber de libre opinión, superficial y especulativo que se distancia de un conocimiento apodíctico, verídico e incuestionable; *doxa* es "opinión común o apariencia que se contrapone a la verdad" (Echeverri y Echeverri, 1997, p.146). Para García-Baró la palabra *doxa* posee una traducción mucho más significativa y elevada que la anterior:

Según el griego platónico, *doxa* quiere decir gloria, brillo, prestigio; el prestigio de la fama, la buena opinión que se tenga de alguien. Yo creo lo que creo porque al oírlo, al leerlo, al ocurrírseme, brilló para mí con algún prestigio, y entonces lo hice mío. Muchas otras cosas las oigo y no brillan con ese prestigio, y no las hago mías (2012b, p.6).

Siendo así, nuestras acciones dependen de verdades que hemos decidido aceptar, verdades sobre las que está montada nuestra vida y que no necesariamente pasan por una evidencia científica; verdades que al oír las brillaron con tal prestigio, con tal *doxa*, que marcaron para siempre nuestra existencia. Así, nos fuimos dando cuenta de su prestigio, de su brillo, de su *doxa*.

Como lo expresé antes, en la escuela adquirimos verdades superficiales y profundas, verdades que brillaron con variada intensidad en nuestro caminar escolar; de este modo, experimentamos acontecimientos que marcaron: un evento cercano a la muerte; la conciencia de que otros existen y por tanto no les debemos maltratar; es decir, lo que implica solidarizarse con alguien. Acontecimientos que hacen de la escuela un lugar con latido propio y no un laboratorio que estandariza competencias.

Comprender la escuela en sus biografías es rastrear las huellas existenciales que van aclarando los senderos por donde transitan nuestras vidas.

A partir de esta sensibilidad, no quisiera dejar pasar este momento de brillo, de *doxa*, sin relatar lo que fue la escuela para mí a tan solo ocho años de edad; mundo-escolar en el que aprendí una de las lecciones más inolvidables de mi vida, precisamente, cuando cursaba segundo de primaria:

Recuerdo que de niño nos cuidaba, a mi hermano y a mí, una señora amiga de la casa ya avanzada en edad, que en medio de la precariedad económica hacía lo mejor para cuidarnos con el fin de que estuviéramos bien mientras nuestra madre trabajaba. Recuerdo que en una mañana lluviosa, antes de salir a la escuela, sin que ella se percatara, sustraje de su billetera un billete de cinco pesos (\$5). Con este dinero sabía que podría comprar infinidad de dulces, especialmente en el recreo. Así fue: colaboré con todas las ventas en el salón, me harté de confites hasta la saciedad y compré a mis amigos todo lo que ellos me pidieron. Por un instante, me sentí dueño del mundo. Para terminar, compré la venta del día: una olla de papas chorreadas y les compartí a todos en el salón. Cuando estaba bien llenito, ya en el salón, me llamaron y me dijeron que mi hermano menor (que tenía solo 7 años) me necesitaba a la entrada de la escuela. Salí a su encuentro y lo vi con una pequeña olla de agua-panela y un banano medio descolorido; me dijo que me lo enviaba la señora que nos cuidaba; ella sentía que yo debía estar experimentando hambre en la jornada escolar.

Quiero confesarles que a la edad de ocho años mi corazón se derrumbó al ver a mi hermano con esa precaria merienda. No cabía en mí ser que la señora a la que le había robado estaba precisamente pensando en mi hambre. Inmediatamente devolví a mi hermano a casa con la olla de agua-panela y me llevé el banano al salón para no despreciar del todo su gesto de amor; a los pocos minutos pensé que esa sería la última vez que le robaría a alguien en mi vida.

Esta *acción*, este acontecimiento no brilló en mí como una verdad que necesitaba ser demostrada;

fue una verdad que estuvo precedida por la justicia: el no robar a nadie pase lo que pase. Esta experiencia marcó tan profundamente mi vida, que desde ese momento considero que, a pesar del mal que pueda causar, el bien, el bien perfecto, está más allá de nuestras buenas o malas intenciones, y que a nuestra finitud pre-existe y pre-existirá siempre la infinitud de lo que somos. ¿A dónde quiero llegar con todo esto? A decirles esta acción inolvidable, este brillo, esta decisión, no la aprendí en clase de ética o religión, la viví en el recreo, se convirtió para mí en una *doxa*, en una verdad con prestigio, con luz propia, con gloria. Comprendí que otros, en medio del hambre, también se preocupan por mi bien, así les haya causado mal. También aprendí que es posible resistirse al mal aunque haya sucumbido al menos una vez ante él.

Creo que ustedes también tendrán acontecimientos escolares que jamás se han borrado de sus vidas. Así son nuestros niños, llegan a la escuela con infinidad de vivencias que cuentan en medio de las clases, situaciones que les lleva a tomar decisiones difíciles a tan corta edad. Aún es un problema insoluble los niños que trabajan y asisten a la escuela, o quienes cuidan de los hermanos menores mientras sus padres laboran; verdades que se anidan en sus vidas de pequeños.

La diversidad en la escuela implica comprender los *misterios* que desbordan los problemas de las matemáticas o la biología. La diversidad se resiste a todo conato de asimilación que reduce la singularidad de las personas a esquemas y tiempos de representación que les impiden actuar por cuenta propia, asumiendo más bien, un papel pasivo frente a la capacidad de tomar sus propias decisiones. Lo di-verso está impregnado del vocativo *decir*-hablar-, no sucumbe en lo dicho o lo establecido. En este sentido, “el decir debería ser, en primera instancia, un hablar a; posteriormente, un hablar acerca de. En la investigación y en la educación el decir debería tener una prioridad sobre lo dicho. El problema es que esto no ocurre con frecuencia” (Kunz, 2014, p.20). A continuación, presentaré algunas posibilidades para investigar en la escuela a partir del *decir* y del *brillo* de estas verdades.

Doxa e investigación escolar

Los acontecimientos que emergen en la escuela no son "cosa de niños"; son *doxa*, prestigio, verdades que determinan un modo especial de investigar sus biografías. Acciones que permiten expresar esas verdades que van guiando sus propias vidas. Verdades que no se descubren en una encuesta, observación externa o entrevista semi-estructurada. Comprender su brillo implica hundirse en las raíces mismas de la subjetividad y saber que no se llegará a la verdad que persiguen las ciencias experimentales. Estas no son el destello producido por una técnica o instrumento de investigación. No, son verdades que brillan con luz propia; verdades que al descubrirlas, se ve el rostro del Otro en su propia existencia. Alteridad que nos toca y tras-toca, que nos pone en cuestión.

Por tanto, investigar en educación exige una relación distinta a que se investiga en el mundo de las ciencias experimentales, incluso, de las ciencias sociales, a pesar de ubicarse la educación al interior de estas últimas (Jaramillo & Aguirre, 2015). En este sentido, mencionaré algunas posibilidades que pueden orientarnos en esta gran tarea de comprender la biografía escolar:

- *El brecha generacional y la puesta en cuestión de las técnicas:* a los maestros e investigadores, los niños nos ven adultos; esto es ya motivo de sospecha para ellos; al investigar, por ejemplo, el recreo escolar, nos fue difícil que los niños nos contaran sus sentidos respecto a cómo vivían este, en tanto ellos pensaban que se les iba a regañar o a castigar por sus acciones. Ser adulto no es ser confiable; para ellos, los adultos son los que enseñan, por eso no juegan, no comparten ni entienden sus modos de relación. La entrevista a profundidad, en este caso, no fue una buena técnica para investigar el recreo escolar. Por tanto, no esperemos que los instrumentos de investigación sugeridos por la ciencia, sirvan para investigar en la escuela. Para el tema del recreo, nos sirvió más el juego, el dibujo y el intercambio de objetos como fichas o canicas (Jaramillo & Dávila, 2012).
- *Investigando y sirviendo:* la escuela cumple un rol específico al interior de la sociedad; por lo general, se entiende que a ella se va a aprender y a que se evalúe lo aprendido,

los ciclos de aprendizaje se segmentan en años que corresponden a la edad; en medio de la enseñanza se dejan de lado preguntas vitales de la vida. El investigador también es un maestro⁶, por ello, debe ampliar su margen de comprensión y no quedar atrapado en la lógica instruccional de la escuela. A la escuela no puede ir un investigador simpático que observa y registra datos o hechos neutrales; por el contrario, es alguien que éticamente se pone al servicio de los demás y hace que su proyecto de investigación se invista de laboriosidad y experiencia comunicable. Desde esta lógica, "La investigación y la ética van de la mano tanto como la vida y el servicio; mejor aún, la investigación y el servicio van de la mano tanto como la ética y la vida" (Jaramillo, 2014, p.186). El maestro, como el investigador, será consciente de los procesos éticos y morales que se baten en medio del aula escolar. No olvidemos que la pedagogía nace de la fragilidad y de la acción (decisión) de aprender; este aprendizaje lleva a desequilibrios, no solo conceptuales, también morales y éticos; esfuerzo cognitivo/existencial donde el papel del profesor es importantísimo dado que la enseñanza tiene que ver con lo que ofrecemos y cómo nos ofrecemos, cómo nos donamos.

- *El entramado relacional:* en la escuela es bien marcada la diferencia profesor- estudiante, directivo-estudiante, padre de familia-estudiante. Tipificaciones que signan funciones específicas de ser y hacer al interior de la institución. Pues bien, ante esta división, el investigador sabrá moverse no al interior de cada uno de estos roles, sino en el *entre* que los separa; en los intersticios relacionales: *entre* un maestro que aplica normas y unos escolares que ; zonas donde el profesor ejerce su autoridad y los escolares que las asumen o desacatan; *entre* un maestro que imparte un saber y los escolares que lo relacionan con sus vidas; *entre* los directivos que hacen cumplir el "manual de convivencia" y los estudiantes de

⁶Esta aclaración es intencional, todo aquel que quiera investigar en la escuela, debe ser de alguna manera maestro, así no se encuentre laborando al interior de la misma. No se observan las relaciones escolares aislado de ellas, describiendo modos de proceder de los profesores ante la solicitud inminente de un llamado que requiere vinculación y compromiso con la acción educativa (para ampliar el tema, ver: Chalud, 2012; Jaramillo y Aguirre, 2015).

oponen a este; en fin, grietas por donde brotan fuentes de subjetividad.

- *Una alteridad que inicia en la pasividad:* las formas prescriptivas de la escuela, lo que el estudiante debe recibir como conocimiento, cómo y cuándo recibirlo, cambiará sustancialmente al momento de investigar sus vivencias dado que nuestros modos de relación serán más de escucha y paciencia que de preguntas y ansiedades. Un caso ilustrativo es la manera como Cortázar relataba su forma de relacionarse con los niños:

Tengo un buen diálogo con los niños. Tengo una buena relación con su mundo porque no trato de imponerles mi estructura de entrada. Y el niño lo comprende perfectamente [...] para mí un niño es mucho más respetable que un adulto y tengo una muy buena relación con ellos: no les hablo hasta que no me hablan, no los toco hasta que no me tocan, no juego con ellos hasta que juegan conmigo; en una palabra, tenemos una especie de código que consiste en no joderse uno al otro. Y entonces se produce la alianza (2013, p.194).

El esfuerzo del investigador es no ser tan activo (un aplicador de métodos) en la escuela, su actitud es una especie de actividad en la pasividad, aprender a escuchar y vivir sus acciones, sus verdades, los tejidos de sus historias, las confrontaciones en sus conflictos, sus miedos y tragedias. Es entrar y esperar, más que indagar y registrar.

Finalmente, decíamos que la vida de las personas está orientada por sus acciones, por esas verdades a las que se ha otorgado un brillo y se cree en ellas así no estén demostradas en axiomas matemáticos. Que estas verdades vienen cuando los niños empiezan a ser conscientes de un mundo que inicialmente les es ignoto; expulsados de un presente donde empiezan a descubrir los *misterios de la vida*, perciben que el tiempo es irreversible. Allí, aceptan que “el amigo los traiciona, que la mujer querida los engaña, que la idea libertaria es la máscara del tirano. Lo que se llama “caer en la cuenta” (Paz, 1991, p.31). Pero, he ahí lo asombroso de ser niño, poseer

La capacidad de sobrevivir, de convivir con lo misterioso sintiéndolo profundamente. De

ahí esos llantos desconsolados, esas alegrías enormes, esas satisfacciones tan fuertes y tan profundas que nunca más se sentirán y que son propias de niños de seis, siete u ocho años.

[...] zona en la que está uno haciendo los primeros tanteos respecto de lo verdaderamente misterioso (García-Baró, 2014).

Ser sensibles a esta realidad, es estar dispuesto a aprender de ellos a través de una investigación encarnada que nos permita comprender lo misterioso de la vida en medio de lo que enseñamos.

Conclusión: una escuela con historia

En la escuela hay una historia no levantada, una vida no resuelta, una palpitación que requiere ser escuchada. En ella hay una vida que pre-existe, lugar donde des-cubriendo nuestras propias existencias, nuestras biografías. Y esto porque en la escuela se dice de todo, converge todo, mezcla de risa y llanto, furia y calma, alegría y tristeza, perdón y olvido, nota y relato. Al interior de ella se manifiestan todo tipo de emociones, exaltaciones, fuerzas que nos llevan a amarla y sufrirla. Lo maravilloso es que muchos estamos allí, unos como maestros, otros como “practicantes”, “investigadores”, y hemos visto que bastante de esperanza y tragedia convergen en ella. Por esto, es importante ir levantando un mapa vital o existencial de la escuela; la vida del escolar no es solo biológica, no corresponde solo a una etapa, es biográfica. La investigación en educación debe anhelar estas biografías para que emerjan textos vívidos que singularicen la experiencia de los escolares; textos que puedan estimular nuestras sensibilidades pedagógicas y profesionales.

Referencias

- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago: Nueva Mirada Ediciones.
- Cohen, H. (2004). *El prójimo*. Barcelona: Anthropos.

- Chaluh, L. N. (2012). Investigar en la escuela: reflexiones teórico-metodológicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 86-105. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-chaluh.html>
- Cortázar, J. (2013). *Cortázar de la A a la Z. Un álbum biográfico*. Bogotá: Alfaguara.
- Echeverri, L. y Echeverri, H. (1997). *Diccionario de Filosofía*. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- Gádamer, G. (2011). La Educación es Educarse. *Revista del Santander*, 6, 90-99.
- García-Baró, M. (2012a). Sobre la escuela. En *Elementos de Antropología Filosófica*. (pp.187-211). México: Jitanjáfora, Morelia Editorial.
- García-Baró, M. (2012b). La experiencia de la filosofía desde la fe. Conferencia en el ciclo "Experiencias desde la fe", Colegio Mayor Belagua, Universidad de Navarra, España.
- Hempel, C. (1997). La teoría de la verdad de los positivistas lógicos. En J. A. Nicolás & M. J. Frápoli (Eds.). *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid: Tecnos.
- Husserl, E. (2008). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Revista Nómadas*, (37), 131-145.
- Jaramillo, L. (2014). La rebelión de la revelación. *Revista Nómadas*, (40), 175-199.
- Jaramillo L. & Aguirre, J. C. (Julio-diciembre, 2008). Educación y Mundo de la Vida. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2), 61-70. Recuperado el 6 de septiembre de 2016, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012342262008000200008&lng=en&tlng=es.
- Jaramillo L. J. & Aguirre, J. C. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 169-180. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.ieff>
- Jaramillo, L. & Dávila, E. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, (37), 191-200.
- Kunz, G. (2014). Interrupciones: Levinas. En J. C. Aguirre (Ed.), *Cuadernos de Epistemología* 6. (pp.11-35). Popayán: Universidad del Cauca.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito*. (Trad. Miguel García-Baró). Salamanca: Sígueme.
- Otero, J., Palechor, N. & Villota, E. (2016). Sentidos de amor en niños y niñas de grados 3º y 4º de la Institución Educativa Técnico Industrial, sede Mercedes Pardo de Simmons de la ciudad de Popayán. Tesis de pregrado, Universidad del Cauca.
- Paz, O. (1991). *La búsqueda del presente*. En «Colombia: el despertar de la modernidad». Foro Nacional por Colombia, Bogotá.
- Quessep, G. (2015). *Brasa Lunar*. Bogotá: Visor Libros.
- Rosales Meana, D. (Enero, 2014). Amar la Vida. Entrevista a Miguel García-Baró. *Revista de Filosofía Open Insight*, V(7), 343-373.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press.

RECONOCIMIENTO DE DERECHOS INDÍGENAS: CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA GEOPOLÍTICA DE LA DIVERSIDAD PARA Y DESDE AMÉRICA LATINA

El propósito de la investigación que respalda esta reflexión es plantear la necesidad de construir una geopolítica de la diversidad a partir del reconocimiento de los derechos étnicos, vulnerados por los poderes hegemónicos desde la época de la Conquista de América, bajo la imposición de modelos coloniales que han actuado como fuentes del proceso de modernidad europea, transformando la realidad de los pueblos originarios que habitaban el territorio denominado por el imperio español como el Nuevo mundo. Lo anterior se intentará analizar desde la teoría decolonial, la cual nos permite realizar un análisis sociopolítico de los siglos XVI, XVII y XVIII, mostrando las relaciones de poder que se fundamentaron en el continente latinoamericano hasta la consolidación del Estado en los siglos XIX y XX. La metodología que se propone es la fenomenología-hermenéutica o también conocida como la fenomenología ontológica, con la intención de revelar los fenómenos ocultos (tensiones) y sus significados entre el campo jurídico-territorial indígena y el campo jurídico-territorial estatal.

Palabras clave: derechos constitucionales, diversidad, geopolítica, pueblos indígenas, territorio, territorialidad.

Origen del artículo

El artículo abarca el problema de investigación de la tesis doctoral del autor, la cual busca indagar sobre la emergencia de nuevas territorialidades en las comunidades indígenas y en el Estado-nación colombiano.

Cómo citar este artículo

Dávila Cruz, C.A. (2016). Reconocimiento de derechos indígenas: construcción de una nueva geopolítica de la diversidad para y desde América Latina. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 138-150.

RECOGNITION OF INDIGENOUS RIGHTS: CONSTRUCTION OF A NEW GEOPOLITICS OF DIVERSITY FOR AND FROM LATIN AMERICA

The purpose of the research that supports this reflection is to propose the need to build a geopolitics of diversity based on the recognition of ethnic rights. Such violated rights by hegemonic powers since the time of the Conquest of America under the imposition of colonial models have acted as sources of the process of European modernity, transforming the reality of the original peoples who inhabited the territory called by the Spanish Empire as the New World. The above will be analysed from the decolonial theory, which allows us to carry out a socio-political analysis of the sixteenth, seventeenth and eighteenth century, showing the power relations that were based on the Latin American continent until the consolidation of the State in the nineteenth and twentieth centuries. The methodology proposed is phenomenology-hermeneutic or also known as ontological phenomenology, with the intention of revealing hidden phenomena (tensions) and their meanings between the Indigenous legal-territorial field and the State legal-territorial field.

Key words: constitutional rights, diversity, geopolitics, indigenous peoples, territory, territoriality.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 · Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

Reconocimiento de derechos indígenas: construcción de una nueva geopolítica de la diversidad para y desde América Latina

Introducción

Sin lugar a duda, el reconocimiento de derechos constitucionales a los pueblos indígenas en Latinoamérica ha provocado una serie de cuestionamientos frente a la relación de estos y los Estados nacionales. El reconocer la existencia de "otros mundos", "otras culturas" dentro de los Estados, ha sido sinónimo de procesos intensos provocadores de fracturas y a la recomposición de las fronteras culturales, entendiendo estas como límites impuestos por la sociedad dominante o hegemónica desde varios aspectos políticos, sociales, económicos, religiosos y territoriales para mantener a los pueblos indígenas en sus antiguas zonas de fragmentación, logrando que nuestras culturas originarias se mantengan aisladas y refugiadas en su propio mundo, con el fin de no desaparecer como elemento cultural de nuestro

Carlos Alberto Dávila Cruz¹

¹Abogado. Magíster en Derecho, Universidad de Manizales. Magíster en Derecho Administrativo, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Doctorando en Estudios Territoriales, Universidad de Caldas. Profesor investigador del Centro de Estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina-CECCAL, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. cadavilac@umanizales.edu.co

continente a causa de los fenómenos sociales de nuestra época, como la pobreza, la guerra, gobiernos autoritarios, el neoliberalismo, además de persecuciones más directas, como es el caso del racismo extremo producto del desprecio por nuestra historia y costumbres.

No cabe duda que las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos ha puesto a los Estados latinoamericanos en una posición diferente en el mundo, instaurando una estructura geopolítica "Otra", que denominaremos en este artículo como "geopolítica de la diversidad", colocando en serios aprietos a la hegemonía que se impone desde el Estado moderno como herencia de la estructura imperial que se instauró desde la Conquista en el siglo XVI y que se ha mantenido aún con la independencia, desde otras lógicas de gobierno, cuestionando lógicamente la coexistencia de múltiples cosmovisiones, lo que ha creado tensiones y conflictos dentro de los Estados-nación latinoamericanos.

A partir del reconocimiento de la diversidad cultural en diferentes países del mundo, se ha demostrado que los 184 Estados independientes existentes contienen dentro de sus fronteras 5000 grupos étnicos y 600 grupos lingüísticos (Bonilla, 2006, p.20). De esta manera, el reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas por medio de las Constituciones Políticas confronta las realidades políticas, territoriales, sociales y económicas de los Estados modernos, generando una serie de interrogantes frente a temas relacionados con los derechos reconocidos, como es el caso de la lengua, la autodeterminación, la autonomía territorial, las jurisdicciones especiales, el reconocimiento de la existencia de su sistema jurídico, entre otros.

Por lo tanto, se convierte en un reto para el Estado-nación crear respuestas viables y sostenibles de acuerdo con las realidades expresadas por la "geopolítica de la diversidad cultural" de sus sociedades. Con respecto a lo anterior, el Estado colombiano es un buen paradigma para el estudio de este fenómeno socio-político, pues si bien Colombia hace parte de los países que han reconocido la existencia de la diversidad cultural, la presencia de los grupos indígenas ha partido de la exclusión. Es evidente que el reconocimiento de derechos por parte de la Constitución Política

de 1991, ha traído para los pueblos originarios, nuevas bases para sus luchas, quedando claro que en muchas ocasiones, las exigencias de las comunidades étnicas no han sido acatadas por las autoridades de los diferentes niveles (nacionales y locales) del Estado-nación.

Si bien Colombia en los últimos 25 años ha desarrollado un referente constitucional que puede ser tomado como progresista si lo comparamos con otros países del continente, se ha quedado atomizado en aspectos que hoy resultan importantes en la transformación del Estado-nación colombiano no como un simple aspecto interno, sino como construcción del mismo en el orden global. La Constitución Política de 1991 desarrolla una serie de derechos que según Bonilla (2006) se pueden clasificar en tres categorías:

Los primeros son aquellos que proponen el autogobierno de las minorías como es el caso de la jurisdicción especial indígena, la autonomía territorial y política; los segundos son aquellos que intentan promover la participación política de las minorías, tales como los derechos electorales especiales enmarcados en la participación indígena en el Senado y en la Cámara de Representantes; y los terceros son aquellos que proponen proteger la expresión, defensa y reproducción del patrimonio cultural como es el caso de los derechos lingüísticos y educativos (p.29).

Podemos decir entonces, que el reconocimiento de estas tres categorías ha traído para los pueblos indígenas factores positivos en su desarrollo como comunidades originarias. Si observamos la segunda categoría de derechos, se nota que es la más evolucionada, entendiéndolo que es la más fácil de materializar en la realidad democrática del Estado colombiano, pero la primera y la tercera, las cuales hacen referencia a lo territorial y a la igualdad en cuanto educación, así como al respeto y protección de la cultura, han resultado ajenas en los procesos del Estado-nación, excluidas por la posición hegemónica del poder estatal, constituyéndose en polos de tensión entre el Estado-nación como estructura del orden moderno aceptado por la sociedad y lo que a partir de este ensayo denominaremos como "territorios indígenas".



Por lo tanto, estudiaremos la tensión constitucional a partir de la diversidad cultural desde la primera categoría constitucional de derechos constitucionales otorgados a los pueblos indígenas colombianos, denominada como autogobierno, que abarca la jurisdicción especial indígena y la autonomía territorial, permitiendo con esto interpretar desde los estudios territoriales las tensiones provocadas a raíz del cuestionamiento a lo que el Estado-nación ha denominado como: "unidad cultural", entendiendo que el reconocimiento de derechos crea campos, los cuales están atravesados por fuerzas, por sujetos que poseen voluntad y poder, que se estructuran en universos específicos, como lo menciona Dussel (2006), "no son un simple agregado de individuos, sino sujetos intersubjetivos, relacionados ya desde siempre en estructuras de poder o instituciones de mayor o menor permanencia. Cada sujeto, como actor es un agente que define la relación con los otros" (p.17).

La Constitución Política de 1991 introdujo una nueva institucionalidad, por lo cual se impulsaron cambios, como fue la introducción de la jurisdicción especial indígena, que a nuestro entender, tiene una importante dimensión territorial que no está del todo estudiada por los análisis territoriales o por disciplinas que puedan aportar una visión más allá de la idea jurídica de jurisdicción.

El problema de investigación que se desarrolla en este texto hace parte de la tesis doctoral, la cual busca indagar sobre la emergencia de nuevas territorialidades en las comunidades indígenas y en el Estado-nación colombiano, a partir de las tensiones provocadas por el reconocimiento de la jurisdicción especial indígena y su implantación dentro del ordenamiento jurídico ordinario que rige para el territorio nacional, en relación con la estructura jurídico-política y de administración de justicia.

Perspectiva de un orden geopolítico

Los cambios en el escenario internacional se han caracterizado por la rapidez con que actúan, generando consigo el declive de grandes imperios y el nacimiento de otras estructuras imperiales que se instauran como modelos hegemónicos culturales, económicos y políticos en su afán de dominar los nuevos territorios. Como lo menciona Méndez (2011):

Hace aproximadamente un siglo, en un período marcado también por cambios rápidos en el escenario internacional, cuando se asistía al declive de grandes imperios (británico, otomano, austro-húngaro) se presencia el nacimiento de potencias emergentes (Estados Unidos, Japón y Alemania), así como la generación de nuevos

Estados, al tiempo de profundas transformaciones tecnológicas y económicas identificadas por la segunda revolución industrial se acompañaban de convulsiones sociales y políticas no menos intensas (explosión de nacionalismos, revolución bolchevique, fascismos) que desembocaron en grandes guerras tuvo lugar el nacimiento y consolidación de la geografía política (p.13).

El nacimiento de la geografía política le permitió al mundo comprender las nuevas relaciones de poder que se enmarcaban desde un ámbito global, involucrando de esta manera, no solo la expansión del modelo económico circunscrito al capitalismo, sino la percepción de la necesidad de entender dichos cambios como una interrelación entre el territorio y lo político, donde el Estado y la consolidación del mismo se situaba en el centro de la discusión, y así, el poder empieza a colocarse en las diferentes escalas del territorio mediante el uso de argumentos que se originan en la geografía de los actores que ejercen el poder sobre las mismas.

De esta manera, la geopolítica entendida como el “estudio de la relación que existe entre la política internacional de poder y las correspondientes características de la geografía” (Méndez, 2011, p.15), muestra la existencia de tensiones que se materializan en el territorio a partir de la existencia de relaciones de poder que buscan imponer el dominio sobre los espacios sociales existentes.

Para expertos como Méndez (2011), la geopolítica como ciencia se inicia después de la Segunda Guerra Mundial, puesto que las potencias aliadas se organizaron con el fin de instaurar un nuevo orden mundial, al alcanzar la derrota de Alemania y Japón el 14 de agosto de 1945. La Segunda Guerra Mundial no solo consolidó el poder bélico de Europa y Norte América, sino que se perfilaron los nuevos rumbos de la economía capitalista, puesto que surgieron dos organizaciones encargadas de colocar el nuevo espacio global económico en circulación, así el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial emergen en febrero de 1945 con los “acuerdos en Yalta” (Méndez, 2011, p. 23), en los cuales definieron el mapa geopolítico de la posguerra, dividiendo el mundo en desarrollados y sub-desarrollados.

Finalmente la Carta de San Francisco, firmada por los 50 Estados en junio de ese mismo año,

sentó los fundamentos de la Organización de las Naciones Unidas, constituida en situación de la Sociedad de Naciones para intentar regular las relaciones entre los Estados, defender la paz y la seguridad mundiales, así como promover la defensa de los derechos humanos (Méndez, 2011, p.23).

De esta manera, el mundo se convierte en un gran territorio multipolar, donde América Latina se inserta como el último botín después de la postguerra europea, es decir, la bipolaridad impuesta por la potencias de momento, Rusia y Estados Unidos de Norte América, colocan en la mitad de sus intereses a los nuevos Estados independientes, proponiéndoles una forma de dominación diferente, pero con consecuencias similares para los pueblos originarios de América.

América Latina entra a la geopolítica mundial como una especie de territorio que se debe reconquistar. El declive de las potencias europeas, dado el enfrentamiento oeste-este, preserva el Eurocentrismo mantenido desde el siglo XVI y resalta el Nortecentrismo reclamado por el Estado Norteamericano, es decir, la occidentalidad sobre el continente latinoamericano se confirma con la bipolaridad de occidente, que se instituye con los hechos que se enmarcan con la Guerra Fría, hechos que se consolidan como útiles en la interpretación del mundo, puesto que es desde dichos espacios que se consolidan dos sistemas de valores con pretensiones universalistas que condujeron la historia de los nuevos Estados latinoamericanos en la lógica de la “megahistoria” contada desde Europa y Norte América.

La idea de una geopolítica con América Latina

Para plantear una geopolítica con América Latina, iniciaremos en la idea que nos presenta Mignolo (2007) sobre la existencia de una “herida colonial y la opción decolonial”, con el fin de comprender la ontología de las divisiones continentales que han excluido a América Latina de la historia del mundo. Como observamos en el aparte anterior, la geopolítica vista como división territorial del mundo da su inicio con la Segunda Guerra Mundial, que desde este momento denominaremos “Segunda Guerra Europea”, para entablar un diálogo entre los debates frente a lo que se ha denominado

como las “geografías de la dominación” que se instauraron desde la idea de América Latina.

Como bien lo describe Mignolo (2007), América no aparecía en los mapas hasta la llegada de Cristóbal Colón en el año de 1492, los valles de *Anáhuac* (territorio azteca) y *Tawantinsuyu* (territorio Inca) no eran conocidos por los navegantes españoles y portugueses que decidieron embarcarse a conquistar nuevos territorios. La llegada a dichos territorios desconocidos geográficamente por lo europeos, les permite no solo generar todo su accionar en la Conquista del territorio, sino reinventar y bautizar el continente, lo desconocido pasó a ser inexistente. Así, la palabra de los Conquistadores inventó a la América que hoy conocemos. A raíz de esto, Mignolo (2007) diría

el territorio existía y los pobladores también, por supuesto, pero ellos daban su propio nombre al lugar donde vivían: *Tawantinsuyu* a la región Andina, *Anáhuac* a lo que en la actualidad es el valle de México y *Abya-Yala* a la región que hoy ocupa Panamá (p.28).

Lo confuso del asunto, reclama Mignolo (2007), es que una vez el “continente recibió el nombre de América en el siglo XVI” (p.28), las instituciones políticas, sociales y económicas fueron borradas en el transcurso de la historia hasta nuestros días.

De esta manera, América más que una Conquista, fue la “invención forjada” (Mignolo, 2007, p.28) de los españoles y portugueses que impusieron bajo el calor de la violencia, la nueva historia que empezaría desde el régimen colonial con la expansión de las ideas e instituciones occidentales. Así como después de la Segunda Guerra Europea, los relatos de la Conquista fueron expuestos por las potencias imperiales de la época, España asumiría la batuta para contar una invención que después sería asumida por la conciencia criolla del mundo de habla hispana y portuguesa. Frente a lo anterior, Mignolo (2007) destaca: “mirando al continente desde su propia historia fragmentada. América y luego América Latina y América Sajona son conceptos creados por europeos y criollos de ascendencia europea. Los indios y los criollos descendientes de africanos no fueron invitados al diálogo” (p.29).

Si hablamos de la Conquista de América como descubrimiento o como invención, no es solamente un juego de palabras o de interpretaciones de la historia del continente, sino que tiene implicaciones paradigmáticas desconocidas de la historia del continente, sino que tienen implicaciones paradigmáticas desconocidas que, según Mignolo (2007), corresponden a la transformación en la geopolítica del conocimiento, es decir, “no se trata solamente de una diferencia terminológica sino también del contenido del discurso” (p.29). Cuando hablamos del descubrimiento de América Latina, se enmarca dentro de la perspectiva imperialista, en la cual coloca a España en el caso nuestro, en la esfera del triunfo, es quizás la representación de la llegada de la modernidad como discurso liberador y emancipador del “estado de naturaleza” como fueron catalogados los pueblos originarios, en otras palabras, es la historia del progreso, del desarrollo a la pertenencia a la cultura de la civilidad.

Con lo anterior, se empezaba a construir una forma de vida para la América Latina que implicaba no solo la apropiación del territorio geográfico, sino la colonización del ser, la cual consiste en “generar la idea que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres humanos”(Mignolo, 2007, p.30). Así, nuestros pueblos originarios fueron enterrados tras la narrativa europea del descubrimiento, la cual se imponía en este como una nueva experiencia que sepultaría los relatos conceptuales de los indígenas al ser considerados como no humanos.

Los relatos silenciados de indios y africanos entre los siglos XVI y XVII se instaurarían como los condenados de la tierra, categoría expuesta por Frantz Fanon (2011). Entonces, los hombres del imperio español cargados de desarrollo aparecerían como el opresor que en su “zona hace existir el movimiento, movimiento de dominio, de explotación, de pillaje” (p.44), mientras tanto, la zona colonizada, dominada por ese movimiento, se alimenta de la herida colonial que va “sin cesar desde las márgenes del territorio a los palacios y los muelles de la metrópoli” (p.44). De allí es que Fanon ve al indígena como un ser acorralado, que se mantiene hasta nuestros días en un apartheid, y este, según la definición del autor, es una “modalidad de la división de compartimentos del mundo colonial” (p.45).

El indígena como “condenado de la tierra” aprende a ponerse en su “lugar”, a no “pasarse de sus límites. Por eso sus sueños son sueños musculares, sueños de acción, sueños agresivos” (Fanon, 2011, p.45). Los misioneros, los encomenderos y los letrados se arrojaron a escribir la historia de la modernidad de América Latina, que al contrario de la europea, no fue escrita para la emancipación, sino para la regulación.

La configuración geopolítica desde la modernidad sería de esta manera instrumentalizada con un único fin que era la medición de la naturaleza de los seres humanos, con “base en la historia que los cristianos occidentales consideraban como única idea verdadera y aplicable a todos los habitantes del planeta” (Mignolo, 2007, p.30). La modernidad entonces, se podría considerar como una matriz de instituciones que materializaron y estructuraron la vida de lo que sería denominado como América; el “nuevo continente” sería el receptor del poder colonial que justificaría la violencia del mismo en nombre de Dios y la civilización, así la evangelización y la civilización se convertirían en la estrategias de la geopolítica de los siglos XVI y XVII.¹

La modernidad entonces, fue construida como metarrelato del desarrollo y el progreso de América Latina, puesto que fue entendida y enseñada como la “dirección de la historia”, cuyo modelo y objetivo era Europa. Solo hasta los años 80, el sociólogo peruano Aníbal Quijano mostraría para el mundo la necesidad de contar el relato escondido de la modernidad, por lo menos la modernidad que se había vivido desde la Conquista de América y que representaba toda una trayectoria histórica,

¹Norbert Elías (2012) trae consigo un concepto de civilización que nos permite visualizar de mejor manera la intensidad civilizatoria del imperio Español, así como la posición eurocéntrica del mismo cuando se instaura en una cultura diferente a la que ejerce el dominio, de esta manera es como el concepto de civilización “atenúa hasta cierto punto las diferencias nacionales entre los pueblos y acentúa lo que es común a todos los seres humanos o debiera serlo desde el punto de vista de quienes hacen uso del concepto. En él se expresa la conciencia de sí mismos que tienen los pueblos cuyas fronteras y peculiaridades nacionales hace siglos que están fuera de discusión porque están consolidadas, de pueblos que hace mucho tiempo han desbordado sus fronteras y realizado una labor colonizadora más allá de ellas” (p.85). Mientras tanto, la evangelización mediante misiones, convierte a los indios en objetivo de la fe cristiana, la religión se instrumentaliza y se consagra como instrumento efectivo de la Conquista para explicar los crímenes hacia los pueblos originarios.

económica y política del continente; de esta manera, el autor traería la colonialidad en tanto “lado oscuro de la modernidad”. Para Quijano (2014) la colonialidad “es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial del poder capitalista” (p.67), puesto que se funda en la “imposición de una clasificación racial étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana” (p.67).

Es de anotar que la colonialidad es un concepto diferenciado del concepto de colonialismo, aunque están estrechamente vinculados. Para Quijano (2014), el colonialismo se refiere estrictamente “a una estructura de dominación/ explotación, donde el control de autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además, en otra jurisdicción territorial” (p.67). Frente a la colonialidad se puede pensar que fue engendrada dentro del colonialismo, logrando con esto apropiarse de la subjetividad de los sujetos colonizados.

Por lo tanto, modernidad/colonialidad se constituyen en dos caras de la misma moneda, donde la colonialidad consiste en “develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común” (Mignolo, 2007, p.32). La transformación geopolítica que vive el mundo occidental con el descubrimiento de América le transfiere una nueva gramática moral. Para Mèlich (2014), dicha lógica constituye un marco moral que tiene correspondencia con el ser persona, si es ciudadano, si es hombre, si es blanco, entonces “la moral es una poderosa gramática, es una lógica compuesta de signos, categorías, principios, ritos, hábitos, valores... que fabrica, ordena y organiza el mundo” (p.55), en otras palabras, la invención de América se caracterizó porque nos construye, además de decirnos cómo debíamos comportarnos, como si la intensidad hubiera sido mantenernos bajo la incertidumbre de qué y quiénes somos.

El imperio español configuró la nueva geopolítica desde la identidad de los pobladores de la América, lo nuevo no solo significó el nombre de

un territorio, lo nuevo fue la imposición de los "Otros" como nuestra identidad, en palabras de Mignolo (2007): "la noción de mundo impuesta por el imperio español se fundó en la teología y la egología, que oculta sus cimientos geopolíticos, como una forma de ocultar las geopolíticas que se adentran en las historias de las fronteras" (p.34).

Estado-nación y jurisdicción especial indígena: confrontación de territorialidades

Con el proceso de mundialización y la creciente interdependencia de las sociedades contemporáneas, las potencias que dominan las relaciones económicas y políticas en el mundo llegaron a suponer que el modelo de la democracia liberal se había convertido en el único régimen político legítimo, la caída del muro de Berlín y por ende, la desaparición de los sistemas socialistas materializaban dicha afirmación. Como lo afirmaba Fukuyama, se constituiría el punto final de la ideología de la humanidad, "el fin de la historia".

Pero otra cosa empezaría a mostrar el mundo. Lejos de progresar el modelo liberal como única ecuación del mundo, en diferentes partes de este se instalaban procesos de fragmentación que se representarían por medio de las guerras culturales y el choque de civilizaciones; antes de avanzar hacia la homogenización de las formas de organización política, social, económica, territorial y jurídica, el proceso mundo reflejaba una serie de acontecimientos que colocarían a los científicos sociales a cuestionar lo que hoy conocemos como Estado-nación; contrario a lo pretendido por la modernidad, es en él donde se ven enfrentados todo un conjunto de nuevos fundamentos que llevan a reconfigurar toda clase de organización surgida desde occidente.

El Estado aparece como forma de organización política, lo cual marcó la entrada de los países al proceso de modernidad, como lo indicó Chevallier (2011, p.17), "esta modernidad se caracteriza por la conjugación de una serie de elementos, técnicos, científicos, económicos, políticos, que se traducen en un proceso de racionalización", que se puede entender como una forma de organización social, imponiendo una nueva visión de mundo, de hombre y de valores, constituyéndose en polos esenciales de la humanidad.

Así, el Estado se convierte en emblema de la modernidad, las exigencias de la vida internacional contribuyeron en que a partir de la paz de Wesfalia en el siglo XVII, la adopción de la forma estatal que se caracteriza por ser un instrumento de organización de las sociedades que para la época, reclamaban la presencia de un ente superior que lograra agrupar en torno a su poder a individuos y colectividades.

La especificidad del modelo estatal europeo no se hace esperar, fueron cinco los elementos que el modelo eurocentrista propuso no solo como forma de Estado, sino como forma de dominación del mundo. El primer elemento tiene que ver con la existencia de un grupo humano, la nación implantada dentro de un territorio, rompiendo con el contexto del momento de diversidad que ha existido en el mundo, la nación se convierte en el centro de la relación entre individuo y Estado, como lo menciona Chevallier (2011, p.36) "apoyándose en la nación, el Estado es la expresión de la potestad colectiva; es la forma superior de la nación, la proyección institucional que le confiere permanencia, organización y poder".

El segundo elemento hace relación a la creación del Estado como una figura abstracta y como fuente de la identidad social y de autoridad, "el Estado constituye así la referencia suprema, indispensable para poder garantizar la permanencia y la continuidad de los valores, convirtiéndose en el soporte permanente del poder, detrás del cual se eclipsan los gobernantes para decir en su nombre" (Chevallier, 2011, p.36).

El tercer elemento se refiere a la percepción de la sociedad sobre el Estado, el cual es visto como fundamento del orden y de la cohesión social, según Chevallier (2011), "mientras la sociedad civil recubre las actividades privadas, el Estado está encargado del interés general" (p.36), lo cual lo hace ver como principio de integración y de unificación de la sociedad.

El cuarto elemento es el monopolio de la fuerza, aquí el Estado aparece como única fuente de coacción y coerción dentro de los límites territoriales, "el poder de la coacción se traduce en un doble poder: el poder de la coerción jurídica y el de utilizar la fuerza material" (Chevallier, 2011, p.37). Si bien el autor citado nos menciona un doble

poder, la estructura de la gubernamentalidad, entendida como “la tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente, no dejó de conducir y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar gobierno” (Foucault, 2006, p.136), en otras palabras, la estructura de justicia de la Edad Media convertida en Estado administrativo, aumentó su poder al orden territorial con la intención de crear orden y dominio en el territorio, como poder de dominación del individuo, manteniéndolo dentro de la esfera del poder social, político y económico.

El quinto elemento se relaciona con la conformación de un aparato estructurado que se encarga de materializar los poderes anteriormente mencionados, lo cual recrea a escala real su forma de dominación, “el Estado se presenta así bajo el aspecto de una máquina, animada por agentes encargados de servirle y compuesta de engranajes que se articulan y se ajustan de manera coherente” (Chevallier, 2011, p.37).

Con lo anterior se revive lo que Foucault (2006) denominaría como una fascinación por el Estado, colocándolo como el amor y el horror que tienen los sujetos por el mismo, en esencia diría:

Encontramos una sobrevaloración del problema del Estado en dos formas. En una forma inmediata, afectiva y trágica: es el lirismo del monstruo frío frente a nosotros y la otra es la forma paradójica, que sería una forma reduccionista, pues es convertir al Estado a una serie de funciones (p.136).

De allí que para Foucault se deba romper la estructura mitificada del Estado impuesta tras su abstracción, lo importante para este filósofo no es la “estatización de la sociedad”, sino más bien lo que llamaría “gubernamentalización del Estado” (Foucault, 2006, p.137), que representa un fenómeno de juego del poder, donde “la gubernamentalidad y las técnicas de gobierno se convirtieron en la única apuesta política y el único espacio real de lucha por las justas políticas” (p.137). Lo anterior se puede entender desde la lógica de Foucault como la única forma de supervivencia del Estado, a través de un poder que se llama gobierno, es decir, el Estado en nuestra actualidad corresponde a las prácticas y tácticas generales de la gubernamentalidad.

A raíz de lo expuesto, el Estado colombiano como la mayoría de los países latinoamericanos entre finales del siglo XX y principios del XXI, ha provocado un sinnúmero de reformas constitucionales e institucionales, dando paso al reconocimiento de ciertos derechos diferenciados, permitiendo la declaración dentro de sus Constituciones de identidades culturales y derechos especiales, los cuales se han presentado como una forma de legitimar los procesos democráticos de dichos países.²

En el caso del Estado colombiano, una de sus mayores transformaciones fue el reconocimiento de la población indígena en el marco constitucional, mediante una serie de artículos que reconfiguraron la relación del Estado colombiano con las poblaciones indígenas. Dichas relaciones no solo parten del reconocimiento de la propiedad comunal o colectiva de la tierra y la existencia legal de la comunidad, sino de derechos como territorio, autonomía, jurisdicción, administración de justicia y la creación del derecho propio, lo que ha generado una serie de cuestionamientos de las instituciones del Estado moderno, así como su papel en la construcción del orden jurídico, producto de su hegemonía heredada de la modernidad.

La visión como actores políticos de los pueblos indígenas, llevó a la Constitución Política de 1991 a reconocer mediante su artículo 246, la “jurisdicción especial indígena”, provocando junto a otros factores constitucionales, un contexto novedoso para el ámbito territorial nacional e internacional. En el primero podemos observar el reconocimiento de la diversidad cultural, las políticas neoliberales y la descentralización administrativa; y en el segundo, la protección de los derechos humanos por parte de Cortes Internacionales, así como de tratados internacionales ratificados por el Estado, ejemplo de ello es el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT]. Así, el aspecto de novedad constitucional no solo estaría a cargo del reconocimiento que se

²Los cambios constitucionales e institucionales que presentó el Estado colombiano a partir de 1991 como un ejercicio de poder, en el cual no demuestra que su ejercicio de poder no sea posible de comprender como “pura violencia o rigurosa coacción, sino que el poder está hecho de relaciones complejas, las cuales involucran un conjunto de técnicas racionales, cuya eficacia proviene de una aleación sutil de tecnologías de coacción y tecnologías” (Foucault, 2016, pp. 45-46).

le otorgó a la diversidad cultural o a la misma jurisdicción especial indígena, sino en la forma en que estos derechos han servido como procesos en la creciente politización de las categorías étnicas reconocidas por la Constitución Política de 1991³.

Según Giraud (2007), estas nuevas conquistas constitucionales por parte de la población indígena, representan la aparición de lo que ella denomina como *neoindigenismo*: “una nueva política hacia la población indígena que incluye el reconocimiento y la aceptación de derechos indígenas, así como las políticas neoliberales y de descentralización” (p.23).

De esta manera, el *neoindigenismo* reconoce la existencia jurídica de una territorialidad indígena asociada con derechos específicos o especiales, como es el caso de la jurisdicción indígena. Esto ocurre en un contexto especial donde no solo se presentan dichos reconocimientos a las minorías étnicas, sino la adopción de políticas neoliberales que influyen de manera directa en las estructuras del Estado-nación, lo que ha generado que este tienda a descentrarse de las políticas sociales, sobre todo en las zonas rurales, produciendo nuevos agentes que van suplantado el orden administrativo y territorial del Estado⁴.

³La categoría “jurisdicción especial indígena” sin lugar a dudas, es el reconocimiento indígena más controvertido que presenta la Constitución en materia indígena, puesto que el Estado no solo reconoce la pertinencia del derecho indígena, sino la existencia de un poder jurisdiccional representado en la construcción de un nuevo “ámbito territorial”, que en muchas ocasiones, confronta la postura territorial que enmarca al Estado-Nación. Por lo tanto, el Estado colombiano no solo se enfrenta al reconocimiento de un pluralismo jurídico, sino a una pluralidad de jurisdicciones, término que resulta confuso para el mismo constituyente primario, puesto que ve a la jurisdicción como una simple competencia territorial y personal donde los pueblos indígenas administran su propia justicia.

⁴El descentramiento estatal es considerado por los gobiernos como legítimo y unido al reconocimiento de derechos especiales, como es el caso de la jurisdicción especial indígena, la autonomía y el derecho propio. Podemos decir que el Estado moderno se enfrenta a una serie de pluralismos de órdenes jurisdiccionales que afectan el concepto de orden territorial del mismo. Si bien el Estado colombiano acepta que es multicultural, no se puede desconocer que la Constitución Política reconoce la existencia de principios neoliberales, lo que ha llevado a fuertes enfrentamientos entre dichos principios y los derechos reconocidos a los pueblos indígenas. Esto es mirado por Charles Hale (2002, p. 485- 524), quien menciona que el multiculturalismo no desconoce los principios neoliberales y que no necesariamente se puede leer como una nueva tensión, ya que es posible que exista un multiculturalismo de corte neoliberal que puede leerse como una estrategia para lograr la

Territorialidades superpuestas, construcción de una nueva geopolítica de la diversidad

Como lo mencionamos, el reconocimiento de la primera categoría de derechos que propone el autogobierno de las minorías, como es el caso de la jurisdicción especial indígena, la autonomía territorial y política han provocado una serie de confrontaciones que deben ser leídas a partir de los estudios territoriales, puesto que desde la constitucionalización de dichos derechos, podemos observar una serie de territorialidades superpuestas que pueden generar la construcción de una nueva geopolítica frente y desde los Estado-nación latinoamericanos.

Para tener una mayor claridad frente a la idea anterior, debemos comprender que la territorialidad es un “valor o sistema de valores que los actores sociales conceden a un determinado territorio o a un sentido de pertenencia territorial” (Monnet, 2013, p.143), esto implica que el territorio del Estado-nación como concepto único y uniforme sea cuestionado por los actores que reclaman que se les sea respetada su territorialidad, puesto que dicho valor otorgado al territorio está basado en la subjetividad humana, lo que constituye ver al territorio como un sistema socio-territorial que “obliga a tomar ciertas distancias al respecto de la visión habitual, que define al territorio como una superficie” (Monnet, 2013, p.145).

Usualmente, el concepto del territorio bajo la influencia de la modernidad era limitado y se caracterizaba por sus dos dimensiones tradicionales, territorio y mapa se confabulaban en las más truculentas formas de poder, con el fin de imponer el dominio y el imperio. De esta manera, el mapa se consideraba como “la representación por excelencia del territorio” (Monnet, 2013, p.145), dejando atrás la vida fundante del territorio. La constitucionalización de un derecho, como es el caso de la jurisdicción especial indígena, da paso a que pensemos que esta no es solo la competencia que tiene una comunidad indígena de juzgar a un individuo indígena dentro de su territorio, sino que por el contrario, ese territorio adquiere una nuevas significaciones que confrontan la estructura territorial del Estado-nación, puesto que el

cooptación y la debilitación del movimiento indígena.

territorio se “convierte entonces en un fragmento de la nación, ya no como unidad nacional, ya que ahora se lo considera como local y múltiple” (Monnet, 2013, p.141).

Es por eso que a partir de los años 90, época en la cual las Constituciones latinoamericanas empiezan a hablar de los “Estados multiculturales”, el debate sobre los movimientos “socio-territoriales” y los “tipos de territorios” adquieren una mayor relevancia. La llegada de la globalización con el sistema neoliberal, convierte a los territorios y a los movimientos socio-territoriales en fuentes de contrahegemonía del poder estatal. Podríamos decir que el punto de partida para entender que la jurisdicción indígena es una construcción de territorialidad, lo ubicamos sobre la existencia de un territorio y un espacio indígena, que como lo venimos mencionando, choca con la estructura de Estado-nación moderno, mirado este como poder hegemónico.

Razón por la que debemos entender que el espacio es “la materialización de la existencia humana” (Lefebvre, 1991, p.102). Si reconocemos la existencia de un espacio indígena, debemos preguntarnos ¿cómo ha materializado el espacio las comunidades indígenas?, y esto no quiere decir que el espacio indígena sea un fragmento dentro del espacio que podemos considerar como totalidad, el cual corresponde al Estado-nación, al contrario, debemos entender que el “espacio indígena” es una totalidad. Utilizando la teoría de Milton Santos (1996), podemos entender dicha afirmación, puesto que para él, “el espacio, es un conjunto de sistemas de objetos y sistemas de acciones, que forman el espacio de modo inseparable, solidario y contradictorio” (p.51).

Así, el sistema de acciones y de objetos resulta de vital importancia, puesto que se comprende al espacio indígena no solo como creación de la Constitución de 1991, sino que se contempla con el movimiento de la vida, donde las relaciones sociales reproducen espacios y los espacios reproducen relaciones sociales, en otras palabras, el espacio indígena es una construcción histórica que produce espacios y territorios, entendiendo que el “espacio es anterior al territorio” (Raffestin, 1993, p.144).

Los derechos constitucionales que aparecen durante los siglos XX y XXI en materia indígena no solo traen para los Estados-nación del continente la existencia de una diversidad étnica, sino consecuencias estructurales dentro de los mismos. La diversidad étnica implica la fragmentación del territorio estatal en múltiples territorialidades, conduce a que las resistencias producto de la defensa de las mismas, se comporten como líneas de fuga territoriales. Para Jiménez & Novoa (2014, p.48) estas líneas son “micro-poderes que se revelan o autovalorizan en las nuevas condiciones biopolíticas de producción del espacio y del territorio”, es decir, las relaciones que se presentan entre territorialidades y subjetividades hacen más evidente la necesidad de estructurar el modelo geopolítico del mundo.

Los movimientos sociales, entre ellos las comunidades indígenas, al cartografiar sus territorios han empezado a percibir una “transvalorización territorial”⁵, la cual conduce a una topología de la dominación que se puede entender como . la s dos dimensiones tradicionna transvalorizaciir los que Dades y subjetividades hacen miento. la s dos dimensiones tradiciónun proceso de “colonialidad territorial”, y esta, según Dávila (2015), es:

La utilización del territorio como una estructura lógica del poder colonial que marca, restringe, limita desde dispositivos de poder como raza, persona, condición social, cognición, sexualidad, género, creando nuevos territorios que manifiestan una clara dependencia a partir del reconocimiento por quien impone el dominio territorial.

Las tensiones y disputas de territorialidades implican la introducción de la espacialidad como factor signficante en la comprensión de nuestra contemporaneidad, si bien los países del continente latinoamericano se reconocen como diversos culturalmente, la estructura geopolítica

⁵La transvalorización territorial se inspira en el libro *La genealogía de la moral* de Nietzsche, donde el filósofo advierte el cambio de valores que engendraban la moral antes de la moral judeo-cristiana, al definir la territorialidad como valores que se le imponen al territorio por los grupos que en él habitan, la llegada del capital y de otros actores de poder al mismo ha generado un fuerte cambio en los valores territoriales, de allí el término utilizado en este artículo.

de los mismos debe cambiar, entendiendo que los adelantos constitucionales no solo se quedan en los marcos jurídicos internos, se sustentan en tratados internacionales que ratifican los derechos, en este caso, de los pueblos originarios.

En este sentido, los Estados-nación de América Latina deben pensar en la necesidad de construir una geopolítica de la diversidad, que rompa con la complicitad histórica del continente en la producción de formaciones espaciales imperiales "marcadas por el olvido de la colonialidad" (Maldonado, 2014, p.333). Esta geopolítica de la diversidad debe partir de reconocer al "Otro" como distinto y no como meramente diferente, en palabras de Dussel (2014), es construir una "analéctica o ana-dia-léctica" (p.24), descrita por el autor como "dialéctica desfondada del Otro como revelación, la cual no viene desde arriba o desde el cielo, sino desde lo que la totalidad ha negado siempre" (p.24).

Por eso, es un error que los Estados latinoamericanos sigan por el camino trazado desde el siglo XVI por la Europa occidental, no deben seguir razonado consigo mismo, entre los mismos, entre el poder fundante del racismo que elimina aquel "Otro" que nos altera, es la hora del diálogo, pero no un diálogo desde la voz del poder, sino entre "sujetos que provienen de lo mismo, y el "Otro" que proviene del más allá de mi mundo" (Dussel, 2014, p.24).

La geopolítica de la diversidad no solo puede partir del reconocimiento culturalista, sino de la ruptura de la dominación, en este sentido, "el Otro no es otro alter ego, sino quien ha sido negado en su humanidad por la totalidad occidental y cuyo reconocimiento implica el cuestionamiento del carácter colonizador" (Dussel, 2016, p.24).

La geopolítica de la diversidad debe estar en contradicción con la geopolítica ortodoxa, la misma que ha salido de las potencias imperiales desde la Segunda Guerra Europea; la misma que en un momento determinado dividió en dos formas de racismo y de imperialismo al mundo, puesto que como decía Fanon (2011), "el mundo colonial es un mundo de compartimentos. Sin duda resulta superfluo, en el plano de la descripción, recordar la existencia de ciudades indígenas y ciudades europeas, de escuelas para indígenas y escuelas

para europeos" (p.32), pero quizás el traer a la memoria dichos espacios, nos permitirá construir los territorios de la sociedad descolonizada.

Referencias

- Bonilla, D. (2006). *La Constitución Multicultural*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Dávila, C. (2015). *VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales-Clacso*. Medellín, Colombia.
- Dávila, C. (2016). *Colonialidad territorial: el olvido de la condenación*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional del Cuyo en Mendoza Argentina, en el marco del tercer encuentro de la Red Internacional de Territorio y Territorialidades en América Latina-SURCOS.
- Dussel, E. (2006) *Tesis de Política*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2014). *Hacia una transmodernidad decolonial*. Madrid: Akal editores.
- Chevallier, J. (2011) *El Estado Posmoderno*. Bogotá: Editorial Universidad Externado.
- Elías, N. (2012). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Fanon, F. (2011). *Los condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Dartmouth*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giraud, L. (2007) *Ciudadanía y Derechos Indígenas en América Latina: Poblaciones, Estados y Orden Internacional*. México: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Hale, Ch. (1994) *Resistance and contradiction: Miskitu Indians and the Nicaraguan state 1884- 1987*. Stanford University Press.

- Jiménez, C. & Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Cambridge Blackwell Publishers.
- Maldonado, N. (2014). *La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio y colonialidad*. Madrid: Akal editores.
- Méndez, R. (2011). *El nuevo mapa geopolítico del mundo*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Mèlich, J. (2014). *La lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Monnet, J. (2013). *El territorio reticular*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Madrid: Akal editores.
- Raffestin, C. (1993). *Por Uma Geografia do Poder*. Sao Paulo: Editorial Ática.
- Ray, M (2003). La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. En J. Morse. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 138-155). Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- Santos, M. (1996). *La Naturaleza del Espacio*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.



La formación de maestros: Trazos desde las fronteras de lo imaginario



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

LA RECEPCIÓN DE ALGUNOS ELEMENTOS DE LA TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN EN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE. PISTAS PARA SU ESTUDIO

El presente artículo busca indagar en la recepción que Paulo Freire realiza de algunos elementos de la teología latinoamericana, en vistas a su propio desarrollo pedagógico. A partir de la lectura de unas cuantas de sus obras, se evidenciarán aquellas claves de lectura que nos permiten comprender cuál fue el real impacto de lo teológico en el método de Freire, además de reconocer finalmente la necesidad de indagar en la relación recíproca de pedagogía y teología con enfoque en la liberación y humanización de los sujetos.

Palabras clave: recepción, pedagogía de la liberación, teología de la liberación.

Origen del artículo

Artículo de reflexión emanado de las lecturas propias que el autor ha realizado en torno a la pedagogía de Paulo Freire y a la búsqueda del diálogo entre pedagogía y teología.

Cómo citar este artículo

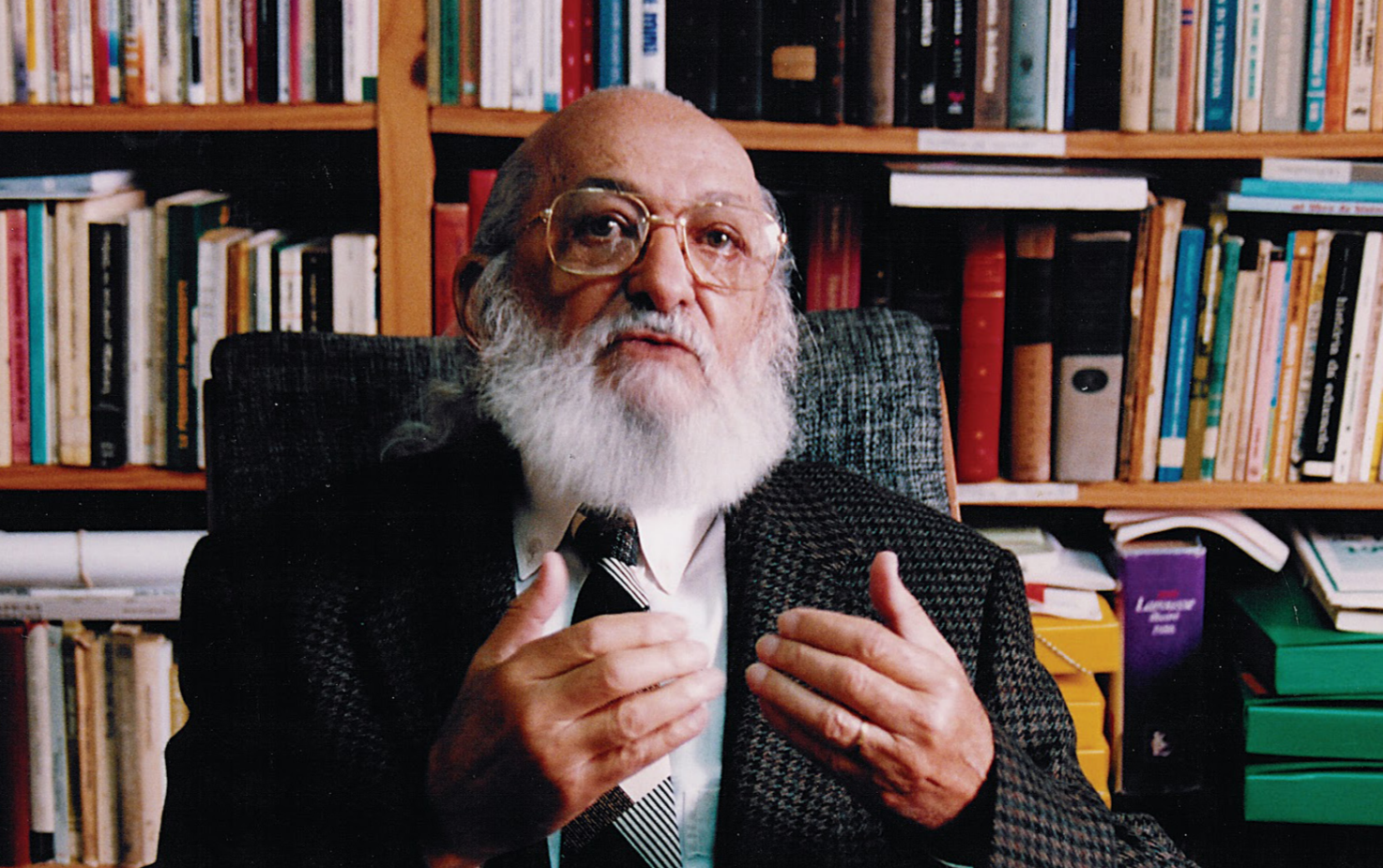
Espinosa Arce, J.P. (2016). La recepción de algunos elementos de la teología de la liberación en la pedagogía de Paulo Freire. Pistas para su estudio. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 152-162.

THE RECEPTION OF SOME ELEMENTS OF PAULO FREIRE'S THEOLOGY OF LIBERATION IN THE PEDAGOGY. TRACKS FOR ITS STUDY

The present article seeks to inquire into the reception that Paulo Freire makes of some elements of Latin American theology, in view of its own pedagogical development. From the reading of a few of his works, we will highlight those keys of reading that allow us to understand the real impact of the theological in Freire's method. In addition to finally recognize the need to inquire into the reciprocal relationship of pedagogy and theology with a focus on the liberation and humanization of subjects.

Key words: reception, liberation pedagogy, liberation theology.





Fecha recibido: 31 de julio de 2016 - Fecha aprobado: 30 de agosto de 2016

La recepción de algunos elementos de la teología de la liberación en pedagogía de Paulo Freire. Pistas para su estudio

Introducción

La pedagogía de Paulo Freire ha sido una de las manifestaciones educativas más representativas de la segunda mitad del siglo XX, tanto en América Latina como fuera de nuestro continente. Su propuesta, basada en el proceso de concientización y de liberación de las masas oprimidas y analfabetas de Brasil, constituye un esfuerzo de construcción de una pedagogía popular. Esta pedagogía popular está implicada en la búsqueda de una identidad propiamente latinoamericana. Autores como Jorge Gissi (2002), comentan que la identidad y la concepción de mundo de un determinado grupo humano, o de América Latina en nuestro caso, exige establecer un trabajo transdisciplinario. Gracias al trabajo común de las ciencias humanas, entre las cuales se encuentra la pedagogía, se comprende cómo

Juan Pablo Espinosa Arce¹

¹Chileno. Licenciado en Educación. Maestrante en Teología Fundamental, Pontificia Universidad de Chile. Profesor de Religión y Filosofía, Universidad Católica del Maule, Chile. Profesor de Formación General (Ética), Centro de Formación Técnica – Instituto Profesional Santo Tomás, sede Rancagua, Chile. jpespinosa@uc.cl

la identidad “es biográfico-psicológica, influida por la concepción del mundo del actor y por la concepción del mundo de su época y lugar. Hay un cruce de individuo-grupo-sociedad y de historia personal en una historia social” (Gissi, 2002, p.28). Y Paulo Freire se ubica dentro de este proceso de síntesis entre las comunidades pobres del Brasil con las cuales estableció su propuesta educativa.

En la década de los 60, América Latina comienza un proceso de producción y reflexión humanista que se lee en clave de liberación. Así, recuerda Frei Carlos Josaphat (2004) que en 1968 se reúne la Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín, Colombia, para actualizar la palabra del Concilio Vaticano II (1962-1965) a la realidad de un continente pobre y cristiano. Ese mismo año, Gustavo Gutiérrez en Perú inicia el camino de lo que será la Teología de la Liberación. Y también en 1968, Paulo Freire escribe en portugués el primer manuscrito de la *Pedagogía del oprimido*, la cual es “la obra fundamental en que aporta el paradigma perfeccionado de la filosofía, la ética, la antropología, la historia y la educación liberadora, es decir, por y para la libertad” (Josaphat, 2004, p. 64). Como vemos, pedagogía y teología de la liberación nacen en contextos similares, a saber, la verificación sociológica y cultural de que existen grandes masas de la población que sufren la pobreza, sujetos sociales que hay que liberar y anunciar la liberación.

Junto con la pedagogía de Freire, encontramos otras reflexiones que proponen repensar lo educativo desde los condicionamientos y desde la situación propia de América Latina. Es de rescatar la propuesta de Enrique Dussel, quien al hablar de la *Filosofía de la liberación* habla de cómo la *pedagogía* no solo involucra lo educativo, sino que también “es la cuestión ideológica y cultural” (Dussel, 2011, p.144). Los anteriores elementos, al igual que la propuesta de Freire, apuntan al “proyecto y praxis de liberación pedagógica” (Dussel, 2011, p.152). En ambos autores, la liberación pedagógica significa el paso de una educación dominadora, bancaria en términos de Freire, a una educación que no la formulan los maestros de forma unidireccional (de los educadores a los educandos) ni pasiva (ver a los educandos solo como depositarios de un saber anterior). Es una pedagogía comunitaria que responde a las dinámicas del saber popular, político e histórico.

Este artículo busca evidenciar cuál fue la recepción pedagógica que el educador cristiano Paulo Freire realizó de algunos elementos de la teología de la liberación. Es más, él mismo llegó a sostener que “aunque no sea teólogo, sino un hechizado por la teología, que ha marcado muchos aspectos mi pedagogía, tengo la impresión de que por eso el Tercer Mundo puede convertirse en una fuente inspiradora del resurgir teológico” (Freire, 2016, s/p).

Esta relación dialéctica de pedagogía – teología, de una educación marcada por la reflexión cristiana, influencias que se manifiestan en conceptos tales como pascua, profecía, amor, fe o esperanza¹, nos permitirán ir trazando un rumbo que busque hacer dialogar a Freire con la teología de la liberación.

Para efectos metodológicos de esta propuesta, seguiremos el siguiente recorrido: en primer lugar, rescatar uno de los principios fundamentales de Freire, a saber, que ni la pedagogía ni la teología pueden presentarse como reflexiones o ciencias ingenuas, sino que poseen y deben hacer valer su incidencia crítica y social. En segundo lugar, se procederá a analizar tres textos en los cuales Freire aborda abiertamente problemáticas teológicas. Estos textos son una carta que le escribe a “un joven teólogo”, luego un pequeño artículo en que relaciona la teología sacramental con su propuesta pedagógica, y finalmente un texto clave, en el cual se pregunta cuál ha de ser “La misión educativa de las Iglesias en América Latina”. Finalmente, se presentará la recapitulación de este artículo.

Contra la ingenuidad social de la pedagogía y la teología

La pedagogía de Freire se ubica dentro de un imaginario latinoamericano, el cual va cruzado por la temática de la pobreza, los totalitarismos y dictaduras militares de la década de los 70’ y 80’; por la presencia de las comunidades

¹En este artículo seguimos un proceso iniciado con otras propuestas investigativas, las cuales se han visto plasmadas en los siguientes artículos: Espinosa, JP. (2014). Profecía, Pascua y virtudes teológicas. Algunas consideraciones en torno a la pedagogía de Paulo Freire. *Anales de Teología*, 16.2, 441-449; Espinosa, JP. (2015). La recepción de Gravissimum Educationis en el documento “Educación” de la Conferencia de Medellín. Primeras aproximaciones. *Cuadernos de Teología*, VII, 1, 88-109.



indígenas, rurales, campesinas; por una teología de la liberación; por una praxis de liberación. Entenderemos por imaginario “1a combinatoria de esos diversos elementos que expresan y por tanto mantienen la congruencia de una creación histórica” (Trigo, 2013, p.137). Imaginario, por tanto, aparece como el telón de fondo sobre el cual se comprende la realidad, en este caso, la latinoamericana.

A partir de ello es que reconocemos que dentro del imaginario socio-pedagógico de Freire aparece la noción de que es imposible hacer pedagogía y teología al margen de los procesos históricos. En este sentido, Freire se propone derribar el mito de lo que él llama “acciones-anestésico o acciones aspirina y que constituyen la expresión de un individualismo subjetivista que no puede conducir más que al mantenimiento del *status quo*” (Freire, 1974, p.14). Estas acciones se fundamentan en la pretensión que ciertos grupos sociales, sobre todo los dominantes del poder económico, social, político o eclesial, pretenden mantener. Ellos buscan la creación de un imaginario de neutralidad o de ingenuidad de las manifestaciones humanas, a lo que Freire responderá que es imposible no considerar las ideologías presentes en cada una de ellas.

A propósito de este principio de Freire, escribe Gustavo Gutiérrez (2014) en su *Teología de la*

Liberación que con el autor acontece “uno de los esfuerzos más creadores y fecundos que se han hecho en América Latina” (p. 132), y que la pedagogía del oprimido permite el tránsito de:

una conciencia ingenua que no problematiza, que sobreestima el tiempo pasado, que tiende a aceptar explicaciones fabulosas y busca polemizar a una *conciencia crítica* que ahonda los problemas, es abierta a lo nuevo, sustituye las explicaciones mágicas por las causas reales y tiende a dialogar (Gutiérrez, 2014, p.133).

No deja de ser llamativo cómo el padre de la teología de la liberación reconozca en el padre de la pedagogía liberadora un signo señero del proceso de imaginación latinoamericana que busca la construcción de un nuevo paradigma humanista, reflexivo y práctico. Es más, en estas páginas de la *Teología de la Liberación* encontramos numerosas citas que Gutiérrez hace de Freire, con lo cual volvemos a la idea central de nuestro artículo, a saber, cómo pedagogía de la liberación y teología de la liberación se implican mutuamente².

²A propósito de esto, comenta Marcos Santos (2011) que las temáticas de concientización y de criticar la realidad desde el lugar del oprimido, constituye un patrimonio común tanto a la pedagogía de Freire como a la teología de la liberación. Así, “esto es algo en lo que su pedagogía tiene evidentes relaciones con la denominada Teología de la Liberación latinoamericana. Para esta, la perspectiva del pobre, lejos de ser un mero

Ahora bien ¿cómo se supera la ingenuidad de la pedagogía y de la teología? En primer lugar, reconociendo el mundo y la historia como espacios de realización humana. Para ello, Freire (2001) exige que tanto educadores, educadoras, teólogos y teólogas, y todos aquellos y aquellas que buscan caminos nuevos de concientización, se puedan comprometer verdaderamente con el mundo:

Se establece el compromiso con el mundo, que, incluso, puede ser deshecho y traicionado, del ser en cuanto *presencia en el mundo*. Y eso es lo que lo convierte, como *presencia en el mundo*, en un ser fundamentalmente necesitado de la referencia de un mañana (p.126)³.

Es llamativa la expresión de Paulo Freire de hacer *presencia en el mundo, estar-en-el-mundo*, la cual representa el giro antropológico de la reflexión de la época moderna, que puso sus acentos en la condición histórica del ser humano y cómo en dicha connaturalidad mundana hace experiencia de otros y otras. Es más, autores como Cuero-Cera (2014) reconoce la necesidad de que

hablar de opresión, de violencia, de educación no implica la referencia a categorías abstractas, sino históricas. Así, cuando se habla de la mujer y del hombre, se alude a seres históricos y no a abstracciones ideales; se trata de seres cuya conciencia está íntimamente ligada a una vida real y social (p.45).

La connaturalidad para con el mundo y la dimensión histórica del ser humano, representan el punto sobre el cual se edifica la propuesta de Freire. Es más, este sostiene que “enseñar exige la aprehensión de la realidad” (2002a, p.66), aprehensión que posee un fuerte carácter político, en cuanto experiencia histórica y críticamente situada. En el mundo el ser humano se encuentra con otros sujetos por medio de los cuales van generando mundo y pensando la praxis como forma de actuación. Esta educación no es unilateral, sino que es dual. Es a propósito de esto que Freire (2002) llegará a afirmar que “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 92).

objeto de la teología, se torna el lugar central desde el que se desarrolla el propio discurso teológico” (p.325).

³Las cursivas son originales.

El segundo elemento clave para evitar la visión ingenua de la pedagogía y de la teología es la primacía de la praxis. Este aspecto va indisolublemente unido al primero y es definido por Freire (1974) como “aquella que realizamos, en un contexto teórico, cuando tomamos distancia de la praxis realizada en un contexto concreto” (p.19). La praxis para Freire y para la teología de la liberación posee un sentido común: es el elemento primero, el cual brinda categorías para reflexionar teóricamente. Este movimiento dialéctico de teoría y praxis deben rehacerse continuamente, poseer una intencionalidad educativa y eclesial, de tal modo que provoque la concientización.

Esta praxis es el elemento común de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas, las cuales proponen como proyecto la liberación de todos los excluidos del proceso de globalización, sobre todo el económico-político de corte capitalista. En vistas a la liberación, Fabián Cabaluz (2015) reconoce cómo es Paulo Freire quien primero sistematiza el carácter pedagógico de la liberación. Así,

Freire sostuvo en la Pedagogía del Oprimido que la pedagogía era una herramienta revolucionaria, una herramienta liberadora muy superior a la propaganda, al dirigismo [...] Oponiéndose a todas las dimensiones en que opera la pedagogía bancaria, Freire reconoció en los sujetos explotados y dominados la potencialidad real de transformarse en sujetos críticos, creadores y constructores de su propia historia, sentando así las bases de una pedagogía liberadora (pp.49-50).

La transformación, el paso de una mentalidad acrítica a una de carácter crítico-profética, constructora y creativa se condensa en el concepto de la concientización. La concientización y la praxis aparecen como un modo de intervención en la propuesta de Paulo Freire. Desde la consideración de la realidad histórica, del discernimiento de sus situaciones de injusticia – y de pecado – deben aparecer como instancias de liberación. Se crea y recrea por tanto, un espacio de actuación pedagógica y teológica. En este sentido, María Cecilia Garcez (2008) comenta que

Freire parte de una perspectiva histórico-crítica que lleva al entendimiento de que el espacio educativo es un espacio político-pedagógico,

es una forma de intervenir en el mundo. No hay proceso educativo que no interfiera en el contexto donde se desarrolla (p.73).

Esta perspectiva histórica ya se había revisado anteriormente, y constituye el punto de arranque desde el que Freire reconoce cuál es la teología y la pedagogía que deben mover el desarrollo del continente latinoamericano.

"Tercer mundo y teología. Carta a un joven teólogo" (1970)

El primer texto que pasamos a reseñar, fue publicado por Freire en 1970, el autor propone como punto de partida "el problema realmente fundamental de la liberación del hombre" (Freire, 2016, s/p). En este artículo pedagógico, él habla como teólogo, pero no teólogo profesional, sino como "un hechizado por la teología" (Freire, 2016, s/p) que marcó su pedagogía. Esta teología es la teología de la liberación.

¿Cómo entiende la teología Freire? Él distingue por una parte, una teología del Primer Mundo, o una teología al servicio de la masa burguesa, la cual "crea un hombre pasivo y adaptado, que espera una vida mejor en el cielo, que dicotimiza el mundo" (Freire, 2016, s/p). Esta teología también se puede caracterizar como *bancaria*, asumiendo uno de los conceptos centrales de su propuesta. El sujeto que vive la educación y la teología bancaria se limita a repetir fórmulas y presupuestos, pero sin problematizarlos, ya que al hacerlo se percata que la situación en la que se encarna dicho discurso es injusta. La educación y la teología bancaria dejan al margen la creación de condiciones de vida humana. Son reflexiones ingenuas y que solo se condicen con un determinado grupo cultural, a saber, los que monopolizan el saber y la experiencia de Dios.

Frente a esta teología y pedagogía, Freire contrapone una pedagogía y una teología que nace desde el suelo del Tercer Mundo, la cual es "una teología utópica, una teología de denuncia y anuncio, que implica profecía y esperanza" (Freire, 2016, s/p). Son interesantes los conceptos que el educador brasileño utiliza para presentar esta reflexión teológica. Son términos profundamente bíblicos, que hablan de luchas y de movimientos

escatológicos que anunciaban un tiempo nuevo, una tierra nueva. Esta teología está íntimamente emparentada con su programa de elaboración de una pedagogía del oprimido, la cual, y en palabras del mismo Freire (2002), "es aquella que debe ser elaborada con él (con el oprimido) y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de la recuperación de su humanidad" (p. 42).

Por medio de la práctica y el discurso de una pedagogía y una teología utópica y esperanza, Freire reconoce que se favorecerá la construcción de un hombre nuevo. Esto tiene una doble consecuencia, a saber, que la teología y la pedagogía proféticas y de la esperanza, poseen un fundamento antropológico y consecuentemente cristológico. Así, sostiene nuestro autor: "Como la Palabra se hizo carne, solo es posible aproximarse a ella a través del hombre, por eso el punto de la teología tiene que ser la antropología" (Freire, 2016, s/p). Es interesante esta última afirmación de Freire, ya que va en directa sintonía con el proyecto global de las ciencias humanas en general y de la pedagogía y la teología en particular que nacen en la modernidad. El giro antropológico se hace presente en la teología, por cuanto el ser humano aparece como espacio en el cual se puede encontrar a Dios y como lugar para llegar a Él, sobre todo en la persona de Jesucristo, de la Palabra que se hizo carne. A la vez, dicho giro antropológico asume como *conditio sine qua non* que el ser humano es en proceso, en devenir, en camino. En palabras de Garcez (2008), la pedagogía de Paulo Freire concibe a un sujeto entendido como "seres en posibilidad, inconclusos, históricos, inacabados, en permanente movimiento de búsqueda, con sentido de proyecto, somos seres en gerundio" (p.77).

Por medio de la consideración cristológico-antropológica, Freire piensa que el teólogo que quiera cumplir verdaderamente su misión, esto es, asociarse a las clases oprimidas así como lo hizo el profeta Jesús, "debe tomar como punto de partida de su reflexión la historia del hombre" (Freire, 2016, s/p). En este sentido es que la teología aparece como una reflexión marginal, subversiva y socialmente crítica. El joven teólogo al que Freire escribe su carta representa a nuestro entender, la gran teología de la liberación que comenzó a fraguarse en nuestro continente, de aquella que tuvo la sensibilidad de reconocer cómo en las

grandes mayorías oprimidas y pobres se hacía presente Cristo.

Dicha sensibilidad tiene como concretización histórica la escucha de la Palabra de Dios. Es por ello que Freire (2016) sostiene que para escuchar al Dios que se revela en la historia, se debe “hacer primero experiencia de Pascua. Que sea morir como Primer Mundo para nacer de nuevo como Tercer Mundo” (s/p). Esta Pascua, este paso, este éxodo teológico-pedagógico, ha de hacerse en clave de compañía, de reconocimiento y de amor.

A propósito de este vínculo de amor – pedagogía, teología de la liberación, es interesante evidenciar cómo Gustavo Gutiérrez también pone acentos en el primado de la praxis del amor, afirma que “el amor es el sustento y la plenitud de la fe, de la entrega al otro e, inseparablemente, a los otros. Ese es el fundamento de la praxis del cristiano, de su presencia activa en la historia” (Gutiérrez, 2014, p.73). Freire, por su parte, reconoce que la praxis del amor representa una tarea política y revolucionaria, en el sentido de la liberación que se pretende conseguir para los pobres.

Así, nuestro autor sostiene que “la mayor, la única prueba de amor verdadero que los oprimidos pueden dar a los opresores, es retirarles, radicalmente las condiciones objetivas que les dan el poder de oprimir, y no acomodarse masoquistamente a la opresión” (Freire, 2016, s/p). Este desbaratamiento de las condiciones de opresión pasa por un reconocimiento de la condición de sujetos activos en medio del proceso de liberación, de que los oprimidos puedan socio-determinarse como constructores de una nueva historia que se escribe desde el reverso de la historia.

De esta manera, la teología adquiere una verdadera función crítica, en cuanto que es capaz de anunciar a “Dios como una Presencia en la historia que no impide en ninguna forma al hombre hacer la historia de su liberación” (Freire, 2016, s/p). Esta presencia divina se ama, se sonríe, se canta, se crea, recrea y se celebra litúrgicamente. Es ahí donde aparecen los sacramentos como espacio en el que Dios y los seres humanos se encuentran. Pasemos a ver ahora cuál es la comprensión que tiene Freire de la teología sacramental.

“La misión educativa de las Iglesias en América Latina” (1972)

Este texto tiene una historia especial con Chile, que es desde donde escribo como autor. En la nota introductoria, los editores del escrito cuentan que el documento fue entregado por Paulo Freire al teólogo de la liberación brasileño Hugo Assman, durante uno de los tantos viajes que Freire tuvo a Chile a causa del exilio que sufrió. Por ello, es un documento que considero valioso tanto por el lugar al cual llegó, como también por las reflexiones que en él se presentan. El texto se divide en cuatro capítulos: (I) Las Iglesias condicionadas por la historia, (II) Equivocaciones sobre “concientización”, (III) El difícil caminar de los cristianos y (IV) Las tareas de las Iglesias. Para efectos de este artículo, nos detendremos en el capítulo IV, de manera de evidenciar cómo Freire distingue tres formas de ser Iglesia, las cuales constituyen, o no, espacios pedagógicos.

La idea central que mueve a Freire (1972) es la afirmación de “la imposibilidad de la neutralidad política” (p. 12) de las Iglesias. Hablar de neutralidad eclesial es considerado por Freire como un error que va en contra de la misma naturaleza de la comunidad creyente. En esto, sostiene el autor que

tales afirmaciones de neutralidad solo pueden ser hechas por personas que, por una parte, poseen un punto de vista totalmente ingenuo en su comprensión de la iglesia y de la historia o, por otra, que ocultan astutamente su opción real tras una pretensión de neutralidad (Freire, 1974, pp.13-14).

Con esto, se quiera o no, la posición de la Iglesia frente al devenir histórico siempre estará socialmente condicionado.

Hacer teología o hacer pedagogía no puede constituir un trabajo abstracto o metafísico, si es que asumimos el principio presentado anteriormente por Freire de que toda teología es antropología, y que toda teología está históricamente situada en la realidad que la configura como discurso o inteligencia de la fe. Así, comenta Freire (1972) que sería una ilusión idealista “pretender hacer ese análisis fuera de la realidad histórica, tomando

la educación y sus objetivos como ideas puras, inmutables, esencias por encima de la realidad concreta del mundo" (p.12).

A partir de esto, Freire identifica tres formas de ser Iglesia, las cuales poseen sus específicas prácticas educativas. Estas formas eclesiales son: (a) Iglesia tradicionalista, (b) Iglesia modernizante y (c) Iglesia profética.

Iglesia tradicionalista

La Iglesia tradicionalista está condicionada para Freire en la vivencia de los colonialismos. Es aquella que posee un "placer masoquista de hablar de tantos pecados, de amenazas de fuego eterno, de perdición sin rescate" (Freire, 1972, p.14). Esta es la Iglesia de cristiandad, aquella consideración eclesiológico-misionera por la cual se anhela de la construcción de una respuesta cristiana que fundada sobre el viejo y eterno Cristianismo, devolverá a la Iglesia su exacta misión salvífica y dará al mundo la conciencia plena de su unidad de vida y de su unidad de destino.

La Iglesia tradicionalista es también la de las masas dominantes, de los grupos sociales que depositan y que siguen una lógica bancaria en términos de Freire. Esta forma eclesial es aquella que desprecia el mundo por ser considerado lugar de pecado, y que evitan toda forma de concientización social o política. En palabras de Freire (1972), son los que "buscan llegar a la Trascendencia sin pasar por la mundanidad, quieren la Meta-histórica sin experimentarse en la Historia; quieren la salvación sin la liberación" (p.15). Es interesante comprobar cómo el Concilio Vaticano II (1962-1965) buscó terminar con esta visión de una Iglesia alejada del mundo. Es por ello que se propone pensar una *teología del mundo* que, asumiendo la presencia de la Iglesia en medio del devenir histórico, social, político, educativo y cultural, vuelva a anunciar cómo ese mundo y esa historia son un espacio para encontrar a Dios.

Finalmente, la mención a la praxis educativa de esta Iglesia tradicionalista. Comenta Freire (1972) que "el papel que tales Iglesias pueden desempeñar y están desempeñando en el campo de la educación está, por lo tanto, condicionado por su visión del mundo, de la religión, de los seres humanos y

de su destino" (p.15). La educación de la Iglesia tradicionalista es abiertamente bancaria, alienante y carente de visión social y crítica de la realidad. Es aquella que considera a los creyentes como sujetos pasivos en cuanto a los destinos salvíficos o de condenación. Es aquella que entrega todo hecho y que no favorece espacios de participación ni de diálogo intersubjetivo.

Iglesia modernizante

La Iglesia modernizante se ubica como el paso que se da entre una Iglesia tradicionalista a una Iglesia que, encarnándose en ambientes populares, experimentó una conversión de formas y estructuras, tanto teológicas como pedagógicas.

Dos son las características esenciales de esta forma eclesial, Freire distingue en primer lugar, la *superación de la dependencia*. Esta construcción sociológica se funda en la idea del progreso que movió a buena parte de los países del continente latinoamericano. Este progreso marca también el nacimiento de un "proletariado en fase de modernización al lado de un proletariado tradicional; de una pequeña burguesía técnico-profesional al lado de una clase media tradicional" (Freire, 1972, pp.17-18). Este proceso de toma de conciencia de clase es importante en Freire, ya que marca el paso de los analfabetos a los alfabetos, de los explotados a los libres.

Una segunda característica de esta Iglesia modernizante es el *populismo*. Se proclama el nacimiento de nuevas condiciones sociales, políticas, económicas, educativas, eclesiales o culturales, pero Freire reconoce que muchas de estas acciones conducen al establecimiento de regímenes militares violentos, lo cual fue una tónica común entre los países del continente entre las década de los 60' y los 90'.

Esta Iglesia posee también su praxis educativa, centrada sobre todo en números, más que en personas, en contabilidades más que en historias personales y experiencias traumáticas o de esperanza. Así, las Iglesias modernizantes plantean una práctica educativa que es

una nueva versión de compromiso con las élites del poder. Mientras las Iglesias tradicionalistas

alienan las clases sociales dominadas presentándoles el mundo como antagónico, la Iglesia modernizante las aliena, de manera distinta, al apoyar los reformismos que preservan el *status quo* (Freire, 1972, p.19).

La liberación para esta conciencia eclesial no representa una conversión de estructuras, una pascua o un éxodo, sino que es solo la superación de la sociedad de clases. Es una educación del *depósito*, donde se entrega todo hecho a las clases dominadas, pero sin una verdadera interacción con ellas. Para expresar su idea de Iglesia modernizante, Freire recurre al texto de la Transfiguración de Jesús, cuando en el monte Pedro le dice que es mejor quedarse allí. La instalación es un síntoma de esta nueva práctica educativa. Con esto, Freire advierte que "su lenguaje (el de la Iglesia modernizante) es un lenguaje que oculta en vez de iluminar" (1972, p.20). Frente a esta situación, es que se hace necesaria la aparición de una tercera forma eclesial: la Iglesia profética.

Iglesia profética

Esta forma de ser Iglesia es la que ha venido viviendo la teología de la liberación en nuestro continente desde la imagen de las comunidades eclesiales de base, las cuales proliferaron luego del Concilio Vaticano II y de la Conferencia del Episcopado Latinoamericano reunido en Medellín en 1968. Es una Iglesia "profética, utópica y esperanzada" (p.22) afirma Freire (1972). Ella es una línea de Iglesia distinta, pero que es "combatida por las Iglesias tradicionalistas y por la modernizante, así como, obviamente, por las élites del poder" (Freire, 1972, p.22).

¿Cuáles son las características de esta Iglesia profética, utópica y esperanzada? En primer lugar, rechaza todos aquellos paliativos asistencialistas o los reformismos que no convocan a las comunidades, lo que en términos de Freire constituye el fundamento de la educación bancaria, alienante y sistemática. Para Freire (1972), esta Iglesia profética tiene como gran misión el crear conciencia de un constante "estar siendo" (p.22). Este estar siendo, o el estar recreándose continuamente, constituye el fundamento de su pedagogía de la liberación, de la educación dialógica y progresiva. Esto para Freire constituye una *lucha de carácter pedagógico*, en el sentido de

que nadie es verdaderamente ser humano si está solo o si lucha solo.

Este trabajo comunitario (nadie lucha solo, sino que se lucha en comunión, nadie educa a nadie de manera unidireccional, sino que acontece un tránsito dinámico y comunitario) está en la base de lo que eclesiológicamente se conoce como las Comunidades Eclesiales de Base, las cuales irrumpen en América Latina luego del Concilio Vaticano II (1962-1965), impulsadas por el desafío de ser una *Iglesia de los pobres*. Paul Christophe (1989) comenta que "la iglesia de los pobres se traduce vitalmente por la formación de comunidades eclesiales de base. Es la manera concreta de ser iglesia y de actuar como iglesia" (p.245). Freire reconoce en la Iglesia profética los influjos de estas experiencias comunitarias de carácter popular que, conscientes de su lugar en la historia del continente, buscan las formas de lograr la humanización y la liberación.

En referencia a este carácter eclesial, comunitario y popular, Freire en *La pedagogía del oprimido* sostiene que

el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos (Freire, 2002, p.92).

Educador y educando constituyen así roles recíprocos. No estamos en presencia de una pedagogía depositaria o parasitaria, sino que somos convocados por Freire a una pedagogía verdaderamente humanista y humanizante que, consciente de la potencialidad creadora de los educandos, extrae a modo mayéutico (a través del diálogo) aquellas condiciones que posibilitarán el surgimiento de mejores condiciones de vida y provocarán el nacimiento de la Iglesia utópica y esperanzada.

Esta mayéutica, este carácter dialógico y esperanzador, tiene la característica de ser revolucionario. Se hace revolución para Freire cuando se entienden los conflictos sociales "no como si fueran categorías metafísicas, sino que, por el contrario, son la expresión histórica del enfrentamiento de contradicciones reales"

(Freire, 2002, p.23). La revolución implica el reconocimiento del mundo y de la historia como un lugar pedagógico, como un espacio de encuentro y de conflicto permanente. Es más, podríamos calificarlo como el espacio que posibilita la expresión de un cristianismo *martirial*, de una comunidad creyente que es testigo de cómo el Reino de Dios también significa una revolución, en cuanto viene a desbaratar aquellas lógicas de esclavitud y de instalación que impiden que el sujeto pedagógico pueda convertirse en constructor de una sociedad nueva. Solo se es testigo junto a otros, y con ellos se hace pascua, travesía de éxodo, liberación e implicación intersubjetiva.

Dicha implicancia intersubjetiva exige reconocer como la interculturalidad representa una condición de posibilidad al momento de imaginar una educación liberadora y humanizadora. A propósito de la relación entre los otros y el proceso de pensar una pedagogía que tenga como referente lo intercultural, Almeida Acosta y Sánchez Días de Rivera (2007) reconocen cómo es necesario lograr un aprendizaje comunitario que venga a

establecer relaciones interculturales a través de una larga paciencia, crear instancias de acción cultural como parte de un proceso más amplio de transformación social y aprender a aprender entre grupos humanos de tradiciones diferentes pero en búsqueda de significados compartidos (pp.102-103).

Esta Iglesia profética busca establecer una pedagogía profética y también una teología profética. En esta línea, Freire agradece los aportes de la teología de la liberación en cuanto reconoce en ella el paso que se dio de una teología del desarrollo, a una teología "profética, utópica y esperanzada; no importa que todavía se encuentre en fase de sistematización" (Freire, 1972, p.24). Pedagogía de Freire y teología de la liberación se constituyen como reflexiones periféricas y marginales. En los márgenes pareciera ser que no ocurre lo importante, que no se provoca una conversación pedagógica o teológica. Pero si mantenemos este prejuicio, estamos abandonando toda la síntesis simbólica, creyente, educativa, erótica, poética, imaginaria, cultural que nace desde los límites. Freire por tanto, ha inspirado y se

ha inspirado en la teología de la liberación, y esta también ha tomado elementos de la pedagogía del brasileño. Es, pues, una interlocución teológico-pedagógica vigente y desafiante, no solo en el uso de categorías o en su aplicación, sino en la misma esperanza que ambas mantienen en vistas a la construcción de una sociedad liberada y profética.

Recapitulación

Llegando al final de este trabajo y considerando la relevancia continental tanto de la pedagogía de Freire como de la teología de la liberación, se procederán a exponer brevemente algunas ideas a modo de recapitulación.

En primer lugar, el apasionamiento teológico del pedagogo cristiano Paulo Freire. Él, sin ser teólogo profesional, hace teología a partir de su pedagogía. Creemos que en su práctica educativa fue capaz de reconocer la presencia del Dios anunciado por Jesús de Nazaret desde el contacto concreto con los pobres y oprimidos. Así, hacer teología significa un proceso constante de pensar la fe y cómo las condiciones actuales son un espacio de encuentro con Dios. La historia y el mundo por tanto, son la mediación para hacer experiencia de lo religioso y categorizarlo desde lo pedagógico y lo teológico.

En segundo lugar, la importancia de la relación dialéctica entre Freire y su pedagogía y la teología y la vivencia eclesial en clave de liberación por otra. Desde la lectura de los documentos de Freire hemos percibido cómo ambos elementos entran en claro diálogo y cómo existen elementos comunes y propuestas semejantes. Hemos reconocido por tanto, que no podemos leer la pedagogía de Paulo Freire al margen de la teología de la liberación, y que para entender la teología de la liberación es necesario también realizar un acercamiento a la gran reflexión humanista latinoamericana en general y a la propuesta de Freire en particular.

Finalmente, el desafío de continuar los trabajos investigativos sobre Paulo Freire y la concepción de lo religioso, de lo teológico o de lo cristiano, para pensar por ejemplo, una pedagogía religiosa. Freire y su teo-pedagogía nos provoca sentimientos de búsqueda y de asimilación de elementos que,

siendo actuales, nos permiten repensar aquellas condiciones en las cuales se debe encarnar el ser humano para construir así una sociedad más justa y solidaria. Es más, podemos reconocer cómo la propuesta de Freire nos abre el camino para pensar una educación religiosa liberadora, sobre todo en la búsqueda y en la propuesta de "dinámicas propias de la experiencia creyente sustentada en la esperanza, la denuncia, el anuncio o la pascua vivida proféticamente" (Espinosa, 2016, p.41)

Referencias

- Almeida Acosta, E. & Sánchez Días de Rivera, M. (2007). Psicología comunitaria y etnología. En J. Gissi & D. Sirlopú, *Nuevos asedios a la psiqué latinoamericana*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Cuero-Cera, Z. (2014). Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana. *La Colmena*, 82, 41-50.
- Christophe, P. (1989). *Para leer la historia de la pobreza*. Navarra: Verbo Divino.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: FCE.
- Espinosa, JP. (2014). Profecía, Pascua y virtudes teologales. Algunas consideraciones en torno a la pedagogía de Paulo Freire. *Anales de Teología*, 16.2, 441-449.
- Espinosa, JP. (2015). La recepción de *Gravissimum Educationis* en el documento "Educación" de la Conferencia de Medellín. Primeras aproximaciones. *Cuadernos de Teología*, VII(1), 88-109.
- Espinosa, JP. (2016). Ideas para una pedagogía religiosa liberadora. Lectura teológico-pastoral de la pedagogía de Paulo Freire. En B. Silva, (Comp). *Historia del cristianismo en Chile y América*. Tomo III. (pp.39-48). Valparaíso: Garín.
- Freire, P. (1972). *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*. Talca: Fundación Obispo Manuel Larraín.
- Freire, P. (Comp.). (1974). Educación, liberación e iglesia. En *Teología negra, teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Tercer mundo y teología. Carta a un joven teólogo*. Recuperado de http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol13/50/050_freire.pdf
- Garcez, M. (2008). Paulo Freire: la artesanía educativa hacia la vida. *Siwo Revista de Teología*, 2(2), 69-82.
- Gissi, J. (2002). *Psicología e identidad latinoamericana. Psicoanálisis de cinco premios nobel de literatura*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gutiérrez, G. (2014). *Teología de la liberación, perspectivas*. Lima: CEP.
- Josaphat, F. (2004). Paulo Freire, ética y teología de la liberación. En A. M. Araujo Freire (Coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: GRAÓ.
- Santos, M. (2011). La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire. *Revista de Educación*, 354, 323-340.
- Trigo, P. (2013). *Relaciones humanizadoras. Un imaginario alternativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.



FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre completo

Número de identificación

Dirección

Ciudad

Departamento

País

Teléfono

Correo electrónico

Suscripción por un (1) año: Dos (2) ejemplares impresos

\$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. 3273 - 3014
revistaeducacion@ucm.edu.co



Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Estimados:

Investigadores, profesores, maestros, estudiantes, actores sociales del campo de la educación a nivel local, regional, nacional e internacional, reciban un saludo cordial.

La Revista de Investigaciones —Indexada en categoría C en Publindex de Colciencias—es un medio de divulgación académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia). Se presenta como una publicación semestral para difundir resultados originales de investigación, reflexión y revisión en el ámbito de la educación en sus diversas modalidades, niveles y manifestaciones.

Su propósito es promover la reflexión académica e investigativa en el campo de la educación y sus relaciones con la sociedad y la cultura; además, socializar conocimientos socialmente pertinentes en el contexto regional, nacional e internacional desde el saber propio de lo educativo y lo pedagógico.

En el sentido expuesto, los invitamos a participar en el número (29), enero - junio de 2017.

Notas:

- Recepción de artículos para la evaluación de pares lectores
Edición No. 29 hasta el día 25 de noviembre de 2016.
- Anexamos términos de referencia de la revista
- Correo de envío: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO
CO-EDITOR REVISTA DE EDUCACIÓN
Universidad Católica de Manizales

JORGE ALBERTO FORERO SANTOS
EDITOR ACADAÉMICO
Universidad Católica de Manizales

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 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 docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con esto, publicadas en nuestra revista.

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 analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), 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 20 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 analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), 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 20 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 analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), 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 20 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 requieran una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), 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 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), 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 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), 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 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), 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 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), 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 la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad Católica de Manizales o a través del correo electrónico: revistaeducacion@ucm.edu.co, 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) 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, en el momento de remisión del artículo (www.ucm.edu.co/).

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), ciudad y país, y correo electrónico (como nota a pie de página).

Las tablas y figuras (fotos, gráficos y esquemas) deben llevar número y título; la definición de convenciones (si las tienen); título o referencia de la fuente; y se deben entregar a parte en formato digital como JPG o PNG.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir la última edición de 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 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. El mecanismo de evaluación obedece al método doble ciego, en el cual se conserva el anonimato del par evaluador y del autor del artículo.

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
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X
Categoría "C" Publindex de Colciencias*



Call for article publication at the **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Dear:

Researchers, professors, teachers, students, social actors in the local, national, and international educational and pedagogical field, kind regards.

The Revista de Investigaciones –indexed under Category C in Publindex of Colciencias- is a means of academic outreach from the Education Program at The Catholic University of Manizales (Manizales, Colombia). This Journal is published every academic semester to divulge the research, reflection, and revision of the original findings in the area of education in its different methods, levels, and representations.

In this regard, you are cordially invited to be part of the issue number 29 from January to June 2017.

NOTES:

- Document reception for the evaluation of reading peers:
Issue N° 29. Up to November 25-2016.
- Guide for authors is annexed.
- E-mail address: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO
CO-EDITOR REVISTA DE EDUCACIÓN
Universidad Católica de Manizales

JORGE ALBERTO FORERO SANTOS
EDITOR ACADAÉMICO
Universidad Católica de Manizales

GUIDE FOR AUTHORS

The Catholic University of Manizales (UCM) aware of the need of an effective engagement with the globalized world of science and technology throughout a permanent, systematized exchange of information and knowledge, publishes a RESEARCH JOURNAL – indexed under Category C in Publindex of Colciencias- whose primary purpose is to support and promote the intellectual production of the administrative staff, professors, students, and alumni as prospects for the creation and connection with academic networks and communities, and as a possibility to generate an interdisciplinary confrontation.

For this purpose, this Journal issues a call for all professors and researchers of Colombian and foreign universities to send their intellectual productions, in order to perform a careful review on them and, according to the outcomes, published them in our journal.

Type of papers accepted for publication

According to the guidelines provided by Publindex and Colciencias, the papers to be published are:

SCIENTIFIC RESEARCH AND TECHNOLOGY PAPERS: papers which present findings resulting from scientific research or technological development projects.

These papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, results discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

ORIGINAL REFLECTION PAPERS: findings of studies done by the author(s) from an analytical, interpretative, or critical perspective about a theoretical or practical issue, resorting to original sources.

Original Reflection Papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from

the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

REVIEW ARTICLES: studies carried out with the purpose of providing an overall perspective on the general state of a specific mastery on sciences and technology, of its evolution throughout a period in which the perspectives of development and future evolution are remarked. It is characterized by presenting a thorough documental review of at least 50 projects concerning research.

Review articles should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 in print or electronic sources which have been cited in the body of the article as literal quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about

the Research Project from which the article was originated.

SHORT ARTICLES: these papers publish original partial or preliminary results from a scientific or technological research that requires prompt publication.

Short articles should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, diagrams or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages. For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

Case Reports: this type of paper publishes the results of studies about a particular situation. Its purpose is to disseminate the technical experiences or methodologies from a specific case. Case reports should include an analytical review of analogous cases.

Case reports should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Topic Review: this paper publishes a critical review on a particular topic.

Topic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations),

figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Symposia Pieces: papers presented in academic events that are considered original and current contributions.

Symposia Pieces should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

The presentations should not have been published in the event proceedings or similar documents. They should have the written permission of the organization of the event in which the presentation was given.

Bibliographic Review: critical papers about theory, research or technology literature.

Bibliographic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions, list of references and visual illustrations related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 5 pages.

Translations: classic or current literature translations or translation of historical or particular interest documents for the field of interest of the journal.

Translations should include: faithfulness to the original text. *The original text's author, heir or publishing house holder of the copyrights and right to publish should provide a written permission for translation and publication. Additionally, the translation should be approved by the Languages Center of the University.*

Publication guidelines

Papers should be original and not under simultaneous consideration for publication elsewhere including electronic and hard copy, national or international journals.

Papers are submitted to the Research and Postgraduate Courses Office of The Catholic University of Manizales or by email: revistaeducacion@ucm.edu.co, addressed to the Editorial Committee of the Research Journal of the UCM.

The length should be considered according to the type of paper.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the Authors Data Bank attached form.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the form for publications originated from the research projects.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the copyright transfer agreement form to the Research Journal of the UCM when submitting the paper. (www.ucm.edu.co/).

Furthermore, the author(s) are requested to inform the Research Journal of the University about any previous partial or total publication of the same material.

The author(s) are requested to submit the necessary authorizations to publish tables, figures, excerpts of other people's papers or other material protected by copyright. Similarly, an authorization is needed to publish photographs or information requiring informed consent for publication.

The heading of each article must include the title of the article (in capital letters and bold), authors' name and last name, updated academic qualifications, authors' post, name of the institution where they work, city and country, and email address (as a footnote).

Tables and figures (photographs, images and diagrams) must have number, title, and legends (if needed); title or reference to the source and

should be submitted in a separate document in JPG or PNG format.

Citations and list of references must comply with the last edition of the APA–American Psychological Association– style manual.

The list of references must appear at the end of the article.

The receipt of the paper does not oblige the journal to publish it.

Papers submitted for publication will be sent to two reading peers with expertise in the subject matter. They will evaluate and make an assessment regarding the quality and structure of the article. The evaluation follows the double-blind review process in which the anonymity of both the reading peer and the author is kept.

The acceptance or rejection of a paper will be acknowledged in writing to each author. It will include the assessment made by the reading peer... If the paper needs modifications or corrections to the content, it will be sent back to the author(s) setting a deadline for the modifications.

If the paper needs minor form modifications, the Editorial Committee reserves the right to make them.

Each author of a published paper will receive a hard copy of the journal through certified mail.

Yours faithfully,
Editorial Committee
Research Journal of The Catholic University of Manizales
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X
indexed under Category C in Publindex of Colciencias

POLÍTICAS ÉTICAS

REVISTA DE INVESTIGACIONES

La presente es una apuesta que se presenta por parte de la Revista de Investigaciones UCM para garantizar que los escritos postulados y posteriormente publicados, cuenten con criterios que permitan la transparencia y la oportunidad en la divulgación de resultados investigativos, revisiones o reflexiones derivadas de estos. A continuación se presentan los criterios:

Imparcialidad:

El comité editorial se compromete a no favorecer artículos propuestos, además, respetar la autoría y planteamientos de los autores en sus manuscritos, siempre y cuando, no vulnere los derechos humanos y constitucionales de los ciudadanos.

Confidencialidad:

El comité editorial se compromete a salvaguardar los nombres de los títulos y autores entre tanto, estos no sean publicados oficialmente por la revista. Así mismo, los autores a quienes les sea rechazado su manuscrito, serán comunicados personalmente a través de correo electrónico para notificarles la decisión. Los integrantes del comité editorial se abstendrán de usar información confidencial emanada de los artículos para sus propias producciones e investigaciones, a excepción de contar con un consentimiento informado por escrito de quienes hayan realizado la postulación del artículo.

Recepción de artículo:

Los artículos serán recibidos por medio del correo electrónico de la revista o las plataformas que puedan cumplir estos propósitos. Los autores envían el documento ajustado a los términos de referencia según la convocatoria de cada número. Toda vez los artículos son recepcionados, son revisados por parte del editor, quien valora la pertinencia del artículo y posteriormente, se

analiza el texto en el software Turnitin para verificar que efectivamente sea inédito.

Los autores pueden sugerir hasta tres evaluadores posibles para su artículo. El comité editorial se reserva el derecho de elegir los evaluadores sin que implique dar a conocer sus nombres a los autores.

Seguidamente, se buscan dos pares evaluadores expertos en la temática del artículo, ello se realiza mediante el procedimiento de doble ciego, el cual consiste en enviar a los pares el trabajo sin el nombre de los autores y en devolverlo con los comentarios y sugerencias por parte de estos a los autores sin los nombres de los pares. Esto garantiza que haya imparcialidad, confidencia y neutralidad en el proceso de evaluación.

Si en el arbitraje (evaluación de los artículos) uno de los pares aprueba y otro no, se buscará un tercer par experto que evalúe el artículo, cuyo objetivo será determinar la pertinencia de la aprobación o no en la revista.

El comité editorial valorará los artículos que sean entregados en los plazos establecidos según las convocatorias de cada número.

Aceptación o rechazo de los artículos:

El comité editorial será quien defina la aceptación o rechazo de los artículos. Para ello tomará en cuenta las valoraciones de los pares colaboradores que participan del número en cuestión.

Desautorización de artículos publicados:

El comité editorial tomará la decisión de desautorizar los artículos que después de publicados, presenten inconsistencias en su estructura, falta de fiabilidad, fraudes o prácticas

científicas dudosas como plagio, autoplagio, omisión de referencias a fuentes o publicación del escrito en otra revista o medio de divulgación. Cuando el artículo publicado presente errores menores, puede ser corregido por parte de la revista a través de una fe de erratas. De presentar un conflicto de intereses, la revista solicitará a los autores las evidencias necesarias para resolverlo y serán analizadas por el comité editorial.

La revista publicará las noticias referidas a la desautorización de un texto determinado.

Originalidad y plagio:

Los autores de los artículos postulados en la Revista de Investigaciones UCM garantizarán que los artículos son completamente inéditos, que no han sido puestos en consideración en ninguna otra revista, que los datos allí contenidos no han sido alterados y así mismo, que no vulneran la dignidad ni los derechos humanos.

Fuentes de información y financiación:

En el contenido del texto, los autores detallarán los aportes más significativos referenciados en la bibliografía según las normas de publicación de la Revista de Investigaciones UCM y en las citaciones de autores y textos relevantes. Los autores se comprometen a citar todas aquellas fuentes de financiación que hicieron posible la realización de la investigación en los casos que conciernan, los cuales serán publicados de manera precisa por parte de la revista.

Errores significativos en los trabajos publicados:

Si un autor o autores encuentran luego de la publicación, errores relevantes, tienen la obligación de comunicarlos al comité editorial de la revista, para que estos tomen las decisiones respectivas con el fin de ajustar el artículo. Si el error no se expresa y es hallado por parte de los miembros del comité editorial, serán llamados los autores para justificar las inconsistencias que tengan lugar.

Evaluaciones de los artículos:

Los artículos serán evaluados por dos pares seleccionados por parte del comité editorial, atendiendo a criterios de idoneidad, responsabilidad y colaboración académica, con el propósito de contribuir al proceso de revisión y evaluación del artículo.

Confidencialidad:

Los pares colaboradores de la revista se comprometen a salvaguardar la información de los artículos hasta que sean parte del material publicado y de libre circulación. No se podrá sacar provecho de la información contenida en los artículos y salvo algunas excepciones, podrá compartir con otros expertos el artículo, previa notificación al comité editorial.

Objetividad:

Los pares colaboradores de la revista serán imparciales y revisarán objetivamente la estructura del artículo, tanto en su forma (aspectos de escritura, estilo y redacción) como en su fondo (coherencia, consistencia, rigurosidad, relaciones entre las categorías teóricas y las categorías empíricas, así como procesos de reflexión, crítica y análisis).

De igual manera, los comentarios y sugerencias se realizarán teniendo en cuenta lo ya expresado, sin imponer posturas epistemológicas, metodológicas o teóricas, reconociendo la posibilidad que tiene el otro (el auto o autores) de expresar sus ideas, desarrollarlas y asumirlas. Todas las críticas y comentarios buscarán aportar constructivamente en la escritura del artículo.

Prontitud de respuesta:

Los pares colaboradores de la revista responderán con la mayor prontitud al llamado de ser parte del proceso arbitrando un artículo encomendado, ello según los tiempos designados por el comité editorial. Si los pares consideran no cumplir con los tiempos o con la idoneidad dada la temática u otra especificación en la valoración del artículo, lo comunicarán en el menor tiempo posible al comité editorial.

Referencias

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf



ETHICAL POLICIES OF THE REVISTA DE INVESTIGACIONES

The current paper presented by the UCM Research Journal is a proposal to guarantee that every submitted and published paper, are considered under criteria that allows the transparency and the opportunity in the disclosure of research findings, revisions and reflections arose from them.

The criteria aforementioned are presented as follows:

Impartiality:

The editorial committee commits not to foster proposed articles and furthermore, to respect the author's written rights and statements, provided that this fact does not violate citizens' human and constitutional rights.

Confidentiality:

The editorial committee commits to protect the titles and author's names provided that, these are not officially published by this Journal. Moreover, the authors whose manuscript is rejected, will receive a personal notification on the final decision via e-mail. The members of the editorial committee shall refrain from using any confidential information arising out of papers for their own productions and research projects, with exception of those, which have had a written consent given by those authors who have presented such paper.

Paper reception:

All papers will be received via this journal's e-mail, or the platforms that may meet these purposes. The authors shall send a paper that meets the terms of reference according to the published call for each issue. Upon receipt of the paper, the editor will review the relevance of the paper, and subsequently, the Turnitin software will analyze the text in order to verify that it has not been previously published.

The authors may suggest three possible examiners for their paper. The editorial committee reserves the right to choose the examiners without entailing the disclosure of the authors' identities.

Two pairs of examiners with experience on the paper subject are required afterwards. This process is done through a double-blind procedure, which consists on sending the paper to a pair of anonymous academic peers without disclosing the author's identity and turn it back with their comments and suggestions. This process guarantees impartiality, confidentiality and neutrality in the evaluation process.

If during the arbitration (paper evaluation) one of the peers approves and the other does not, a third expert will be required to examine the paper, whose aims will be to determine the pertinence of the approval or disapproval in the journal.

The editorial committee will judge the submitted papers within the deadlines according to the calls for each issue.

Acceptance or rejection of a paper:

The editorial committee will be the entity in charge of defining the acceptance or rejection of papers. For this issue, the assessments given by the cooperative peers who participate in the issue of concern.

Disavowal of published papers:

The editorial committee will take the decision to disavow the papers which, after being published, present inconsistencies in structure, lack of reliability, fraud or doubtful scientific practices as plagiarism, self-plagiarism, removal of source references, or paper publication in a different journal or mass media. When the published paper

presents minor mistakes, it can be corrected by this journal by means of a statement of errors. In case of presenting a conflict of interests, this journal will require the authors the essential evidence to solve it; this evidence will be analyzed by the editorial committee.

The journal will publish news related to the disavowal of a determined text.

Originality and plagiarism:

The authors of the articles submitted for publication in the Research Journal of the UCM will guarantee that the articles are completely unpublished, they have not been submitted for publication elsewhere and that the information included in the article has not been altered and likewise they do not violate human dignity or rights.

Information and funding sources:

In the content of the text, the authors will include in detail the most significant contributions in literature under the rules of publication of the UCM Research Journal and citations of authors and relevant texts. The authors commit to cite all the sources of funding that made possible the completion of the research when it applies. This information will be published precisely by the journal.

Significant errors in published works:

If an author or authors find relevant errors after the publication, they are required to communicate to the editorial board of the journal, so they can make the respective decisions in order to adjust the article. If the error is not communicated by the authors and it is found by members of the editorial committee, authors will be called to justify the inconsistencies found in the article.

Evaluation of articles:

Articles will be evaluated by two peers selected by the editorial committee, according to criteria of suitability, responsibility and academic collaboration, with the aim of contributing to the process of review and evaluation of the article.

Confidentiality:

The peer collaborators of the journal are committed to safeguarding the information of the articles until they are part of the published material and free movement. They cannot take advantage of

the information contained in the articles and with some exceptions, can share the article with other experts, after notifying the editorial board.

Impartiality:

The peer collaborators of the journal will be impartial and will review the structure of the article objectively, both in form (aspects of writing and style) and content (coherence, consistency, accuracy, relationships between theoretical and empirical categories, as well as processes of reflection, criticism and analysis).

Similarly, comments and suggestions will be made taking into account what has already been expressed, without imposing epistemological, methodological or theoretical positions, recognizing the possibility that the other (the author or authors) has to express his/her ideas, develop them and assume them. All reviews and comments will seek to contribute constructively in the article writing.

Promptness of response:

The peer collaborators of the journal will respond with promptitude to the call to be part of the refereeing process of a commissioned article, according to the time designated by the editorial committee. If peers consider they will not be able to meet the times or the suitability given the subject matter or other specification in the valuation of the article, they will communicate it to the editorial board it as soon as possible.

References

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). *Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias*. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf

© Copyright 2016
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.



Atribución – No comercial – Sin Derivar: Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

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 y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

UCM | **ce** centro
editorial

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



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen



ISSN 0121-067X