

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

Volumen 17 - Edición 29 - Mayo de 2017

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



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN



REVISTA No. 29

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea) · Volumen 17 · Edición 29 · May. de 2017 · Manizales, Caldas - Colombia

Dirección general: Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz - *Vicerrectora Académica* · **Dirección ejecutiva:** Post Ph.D. Mayerly Zulay Ruiz Torres - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Ph.D. Pbro. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo - *Docente 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* · **Canje:** Bibliotecóloga Grisela Ramos Pineda - *Biblioteca UCM*

Consejo de Rectoría: edición 29

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 Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación · **Especialista Rubén Darío Cardona Herrera** - Director Financiero · **Magistra Abogada Catalina Triana Navas** - Secretaria General · **Magíster Cristian Camilo Gutiérrez** - Director de Aseguramiento de la Calidad

Pares evaluadores: edición 29

Lucero Alexandra Ruíz Ortega - Universidad de Antioquia · **Mario Andrés Gómez** - Universidad de la Amazonía · **José Enver Ayala Zuluaga** - Universidad del Quindío · **Eugenia Trigo** - Instituto Internacional del Saber Kon-traste · **Gustavo Arias** - UCM · **Dalia Carreño Dueñas** - Universidad Santo Tomás · **María Inés Menjura** - Universidad de Manizales · **Javier Taborda Chaurra** - Universidad de Caldas · **Ligia Inés García** - Universidad de Manizales - Cinde · **Cándida Irene Chevez Reinosa** - Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador · **Luz Stella Nieto Osorio** - Universidad de Caldas · **Sandra Velásquez Puerta** - Universidad Nacional de Colombia · **David Leonardo Quitián Roldán** - Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD · **Alejandra María Franco Jiménez** - Estudiante doctorado Universidad Estadual Paulista, Brasil · **Adriana María Agudelo** - Docente Secretaría de Educación de Manizales · **Juan Carlos Aguirre García** - Universidad del Cauca · **Carlos Chacón Ramírez** - Universidad del Quindío · **Teresita Ospina Álvarez** - Universidad de Antioquia · **Johana Barreneche** - Universidad de Medellín · **Francisco Alonso Chica Cañas** - Universidad Santo Tomás · **Eliás Tapiero Vásquez** - Universidad de la Amazonía · **Robinson Rodríguez Obando** - UCM · **Libia Margoth Velasco Morales** - Universidad de Ibagué · **Juan Pablo Flórez** - Universidad de Caldas · **Juana Castro** - Docente Secretaría de Educación de Manizales · **Jhon Fredy Orrego Noreña** - Universidad de Manizales - Cinde · **Rodrigo Peláez** - UCM · **Leonardo Rodríguez Zoya** - Universidad de Buenos Aires · **Lenis Santafe Rojas** - Universidad de Pamplona · **Julián Eduardo Betancur** - Universidad de Caldas · **Harold Viáfara Sandoval** - Universidad San Buenaventura sede Cali · **Audín Alonso Gamboa** - Universidad Francisco de Paula Santander

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

EMPLOYMENT

01 LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA CONVENCIONAL EN UN GRUPO DE NIÑOS DE 5 A 8 AÑOS

Yessica Muñoz Sánchez
James A. Melenge Escudero

Páginas No. 16-31

02 PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS "LAS RAMAS DEL NIDO"

Luis Enrique Vargas Prado

Páginas No. 32-42

03 ATIVIDADE ESTAGIÁRIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (EEFE) DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP): ANÁLISE DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL HOY

Roberto Carlos Muñoz Cano

Páginas No. 44-55

04 VOCES DE EXCLUSIÓN, HISTORIAS POR COMPLETAR

Carolina Valdés Henao

Páginas No. 56-68

05 PERSPECTIVA DESDE LOS EGRESADOS DE LA PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

Francisco Javier Ruíz Ortega
Carmen Dussan Lubert
Diana Marcela Montoya Londoño
Óscar Eugenio Tamayo Alzate

Páginas No. 70-87

06 EL OCIO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL QUINDÍO (COLOMBIA): REFLEXIONES EN CLAVE PEDAGÓGICA HOY

Jorge Alberto López García
María Jesús Monteagudo Sánchez

Páginas No. 88-101

07

**LA AUTORREGULACIÓN
COMO FACTOR ESENCIAL
EN LA IMPLEMENTACIÓN
DE ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE DE TIPO
COGNITIVO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Hedilberto Granados López
Felipe Antonio Gallego López
Diana María Grajales Grajales

Páginas No. 102-113

08

**OTRA MIRADA A LA
DISCAPACIDAD EN LA
PRÁCTICA DEL CICLISMO
RECREATIVO**

Andrés Felipe Hoyos Castro
Lucero Alexandra Ruíz Ortega

Páginas No. 114-128

09

**RECORRIDOS DEL CUERPO
EN LA EDUCACIÓN**

Daniel Alejandro Méndez Beltrán

Páginas No. 132-146

10

**UN ANÁLISIS DEL TRAYECTO
HISTÓRICO DEL CURRÍCULO
EN COLOMBIA**

Yheny Lorena Pineda Rodríguez
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Páginas No. 150-167

EDITORIAL

BIENVENIDOS

Magistra Sulay Rocío Echeverri Mejía
Docente investigadora UCM

REVISTA DE INVESTIGACIONES UCM

30 años de Editorialismo Académico

Publicar ha sido para los investigadores un determinante de calidad y visibilidad académica y un indicador de medición del perfil profesional. Esta fue la premisa para que en el año 1988, se editara la primera versión de la Revista de Investigaciones UCM, que recopiló la actividad investigativa de la universidad desde el año 1982; luego, se editaron las versiones de los años 1989, 1991 y 1993, las cuales contenían resultados de investigación docente, resúmenes de trabajos de grado destacados, ejercicios de investigación

en el aula, artículos de reflexión, investigaciones interinstitucionales, investigaciones interdisciplinarias y resúmenes analíticos de investigaciones, buscando fomentar la publicación de la actividad investigativa de la Universidad.

Después de un receso de doce años, se renueva la edición de la revista en el año 2005, por considerar la publicación como la presencia histórica de los sujetos y el conocimiento en la vida académica científica, con una perspectiva de beneficio académico, social y cultural. En este momento histórico, la Universidad incentiva la producción intelectual de administrativos, docentes, estudiantes y egresados, desde la Coordinación de Investigaciones y es consciente de la necesidad

de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente y sistematizado de la información y el conocimiento, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Ya en el año 2008, la Universidad recibía de parte de Publindex la Indexación de la Revista en categoría C, por su calidad científica y editorial, estabilidad y visibilidad.

Durante estos doce años de continua producción, docentes, directivos, administrativos, estudiantes, egresados e investigadores de la UCM y de otros contextos académicos, han dejado su impronta sobre sus saberes, anhelos, pasiones, intereses y trasegares, en los diferentes campos de conocimiento, exponiéndose ante grupos académicos que desentrañan sus textos en la búsqueda de coincidencias o controversias académicas, nuevas fuentes de inspiración, profundizaciones y/o ampliaciones de sus saberes.

Esta 29 edición de la Revista se constituye en un logro colectivo de comités editoriales, editores, diseñadores, revisores de estilo, profesionales bilingües, secretarías, quienes con el respaldo de directivos, administrativos y docentes, han realizado una tarea continua y dispendiosa para poner a disposición de los lectores una producción editorial de alta calidad.

Desde sus inicios, la Revista fue pluritemática, hasta que a partir de la edición 22, se dedicó exclusivamente a la reflexión y producción investigativa en el campo de la educación. Y ahora, se proyecta a su escalafonamiento en indexadores internacionales a través de procesos de catalogación y mejoramiento, bajo estándares de rigor académico y editorial.

Pensamientos desde las orillas

Diego Armando Jaramillo Ocampo¹

¹Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Profesor Maestría en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales (UCM). Integrante grupos de investigación ALFA (UCM) y Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana, Universidad de Caldas. djaramillo@ucm.edu.co; dajo2810@gmail.com

Aportaciones de Emmanuel Lévinas¹ a una educación como acogida y hospitalidad

*... ese otro con el que me relaciono,
y que me permite la entrada
en un espacio asimétrico de alteridad,
como fuente de responsabilidad
y de respuesta a su llamada,
es un otro que reclama una relación
de sensibilidad con él,
una relación desinteresada y gratuita.
El otro no pide el reconocimiento de sus derechos,
sino que apela a mi capacidad de acogimiento
(Bárcena y Mèlich, 2014, p. 157).*

No existe educación sin la presencia del Otro, no es posible relacionarnos en la Escuela ni en la vida social sin la (s) interrupción (es) de los demás, sin la interpelación de los otros. El siglo

¹Filósofo y escritor lituano nacido en Kaunas 12 de enero de 1906, fallece en París el 25 de diciembre de 1995. Es uno de los grandes pensadores del siglo XX, ocupado por las reflexiones éticas, existenciales, fenomenológicas y la filosofía judía. Diría Derrida (1998, p.13) "No puedo, ni tampoco querría, tratar de decir aquí unas palabras que estén a la altura de la obra de Emmanuel Lévinas. De lo grande que es ni siquiera se ven ya sus bordes".

pasado, siglo lleno de avances en la ciencia y desarrollos tecnológicos, estuvo marcado por el horror, la barbarie y la inhumanidad, más bien, una deshumanización de unos sobre otros por pretensiones de dominación, homogenización o totalización. Esta última expresión es fuente de estudio de múltiples intelectuales interesados en analizar todas las manifestaciones en el ámbito de lo filosófico, lo político, lo social y lo cultural tras la guerra.

Uno de los filósofos más sensibles a la humanidad, incluso, sobreviviente ante la inhumanidad, esa que se pone en cuestión y es reclamada y obligada con la aparición del rostro del Otro y me "ata" con una responsabilidad infinita, es Emmanuel Lévinas, quien funda unas reflexiones que transitan por la filosofía, la literatura y la filosofía judía, entre ella el estudio del talmud y de la biblia, está última como testimonio ético que "nos lleva hacia las tareas humanas de los hombres" (Lévinas, 2015, p. 99); estas fuentes soportan toda una filosofía primera centrada en la ética, en la subjetividad como recibimiento, como acogida a la alteridad radical

del otro, a la enseñanza como dar y recibir, o sea, dar-nos y recibir-nos en los encuentros educativos con los demás.

Decía Derrida (1998) sobre Lévinas “aquí mismo (...) enseñaba un pensador que no fue sólo un gran profesor en la Sorbona sino un maestro” (p. 35), maestro que se cuestionaba a sí mismo y a su pensamiento, buscando otorgarle la primacía al Otro, al menos favorecido, al más desamparado y desprotegido. En este sentido, su tesis sobre la enseñanza más que sobre lo educativo, se centra en la acogida, en el recibimiento de alguien que no soy yo y que llega de afuera y que interrumpe; por tal motivo, implica la enseñanza o lo que se quiere mostrar aquí, la educación en sentido de relación, cercanía y proximidad con el otro.

Una educación como acogida y hospitalidad tomará como posibilidad de realización la cercanía y la proximidad, esa distancia mínima que bordea los encuentros entre unos y otros, los actores sociales que habitan las escuelas con toda su humanidad, quienes responsablemente donan y atienden el rostro que interpela no solo como mandamiento, ley, norma o prohibición, sino como respuesta responsable y desinteresada hacia el Otro, en palabras de Lévinas (2014) “la proximidad del otro mostrándome su rostro, en sociedad conmigo [...]” (p. 64).

Vivimos hoy día en *sociedades cansadas* (Chul Han, 2012), sociedades moralistas que pronuncian voces de reclamos cínicos y desvergonzados y se callan en silencios estremecedores que se naturalizan poco a poco hasta generar expresiones tales como: ¡*todo va bien!*, ¡*siempre se ha hecho así!*, ¡*para qué hacer más o por qué hacerlo de otra forma?*, ¡*desde que no sea conmigo...!*; sin embargo, es necesario una educación que promueva la acogida y la hospitalidad no meramente como discursos tolerables y aceptables de la presencia distinta del Otro, tampoco para tratarlo según su origen, procedencia, apariencia, pues estos discursos legitiman la tematización del Otro, lo que llama Lévinas (1977) la reducción del Otro a lo Mismo, una pretensión de igualdad y simetría que destruye la alteridad y vuelve añicos la riqueza de la diversidad.

Se hace urgente, tanto en las prácticas sociales como en la educación (otras manifestaciones

de la socialidad de las prácticas), la acogida, la ayuda, el recibimiento con el que llega el nuevo, desconocido, extraño y extranjero a una institución social como la Escuela, allí el papel clave del maestro que no solo transmite conocimiento o información, sino que alberga y hospeda con toda su humanidad al Otro, dice Lévinas (1977) “*lo Otro en tanto que otro es Otro. Es necesaria la relación del discurso para <dejarlo ser>*” (p. 94), ayudar a ser, acompañar a ser, elevar el ser más allá del mismo ser, esa es una tarea del maestro, de la educación y de la escuela, sobre todo en estos tiempos de modernidad encarcelada (Lévinas, 1977, p. 10) y la soberanía absoluta y extrema del individuo sobre los demás.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. (ed. revisada y aumentada). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. (Trad. Julián Santos Guerrero). Madrid: Editorial Trotta.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. (Trad. Miguel Lancho). Madrid: Arenas libros.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado libros.



ARTÍCULOS DE

INVESTIGACIÓN

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA CONVENCIONAL EN UN GRUPO DE NIÑOS DE 5 A 8 AÑOS

Objetivo: evaluar el nivel de conciencia fonológica de los niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Rural José Antonio Galán, sedes Bajo Corinto y Maracas, como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura convencional.

Metodología: investigación de enfoque cuantitativo con diseño descriptivo, mediante la aplicación de la prueba EGRA (Early Grade Reading Assessment), que permite valorar el dominio de competencias indispensables para el aprendizaje de la lectura convencional. **Hallazgos:** ha sido posible determinar cómo los bajos niveles de desarrollo de la conciencia fonológica se relacionan con el nivel de adquisición del proceso de lectura convencional alcanzado por cada sujeto. **Conclusiones:** el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en la mayoría de la población evaluada, es silábico. Es necesario dar continuidad desde el área de psicología a la indagación en este contexto por las situaciones emergentes sobre la población y las problemáticas identificadas desde sus dinámicas relacionales.

Palabras claves: procesamiento fonológico, conciencia fonológica y lectura convencional.

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación concluida: "La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en niños y niñas de grado primero de la Institución Educativa Rural José Antonio Galán, Sedes Corinto y Maracas", la cual se presenta como trabajo de grado para optar al título de psicóloga en la Universidad Antonio Nariño Sede Manizales.

Cómo citar este artículo

Muñoz Sánchez, Y. y Melenge Escudero, J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 16-31.



PHONOLOGIC CONSCIENCE IN THE CONVENTIONAL LEARNING OF READING IN A GROUP OF 5-8 YEARS OLD CHILDREN

Objective: to assess the phonologic conscience level of children from first grade at Institución Educativa Rural José Antonio Galán, sedes Bajo Corinto y Maracas, as pre-requisite for the conventional reading learning. **Methodology:** investigation of quantitative approach with descriptive design, through the EGRA test (Early Grade Reading Assessment) that allows assessing the command of fundamental competences for conventional reading learning. **Findings:** it has been possible to determinate how low levels of development of phonologic conscience are related to the conventional reading acquisition process obtained by each person. **Conclusions:** the level of development of phonologic conscience in most of the evaluated population is syllabic. It is necessary to give continuity from the psychology area to the inquiry in this context for the emergence situations in the population and identified problematic from relational dynamics.

Key words: phonologic processing, phonologic conscience and conventional reading.



Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 · Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años

Introducción

El área de psicología aporta elementos significativos desde el estudio del ser humano y sus características, por medio de su rigurosidad científica indaga sobre procesos psicológicos tanto básicos como complejos. Para comprender los comportamientos de las personas y sus aprendizajes o transformaciones se hacen estudios desde la psicología y sus diferentes enfoques y áreas de actuación; en este sentido, los resultados de interés para el siguiente trabajo se hacen desde investigaciones psicológicas y los aportes que brinda al área de la educación, teniendo entonces una rama de la psicología interesada y dedicada a estudiar, comprender y aportar a las prácticas pedagógicas actuales en todos los procesos educativos llevados a cabo en el aula; dicha transversalización permite una constatación y reflexión

Yessica Muñoz Sánchez¹
James Alexander Melenge Escudero²

¹Estudiante tesista de Psicología, Universidad Antonio Nariño. Normalista Superior. Docente Secretaría de Educación Manizales. Integrante de la Red de Educación y Desarrollo Humano. yemusa30@hotmail.com

²Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – CINDE. Psicólogo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD. Docente de Investigación, Universidad Antonio Nariño. Coordinador Nacional de la Red de Educación y Desarrollo Humano. jmelenge@cinde.org.co

y cambio de las prácticas docentes enfocadas al mejoramiento continuo de la educación.

El contexto actual de la psicología implica una cualificación permanente debido a que el conocimiento y la sociedad están en continuo cambio, por lo tanto, con la articulación del profesional en psicología con los docentes, se logra la construcción de procesos fortalecidos para el beneficio de los estudiantes en el sentido de ser comprendidos y de tener procesos de enseñanza con bases y fundamentos claros, comprobados y que permiten dar explicación de los elementos perceptuales, cognitivos, emocionales y contextuales involucrados en sus aprendizajes.

El proceso investigativo es llevado a cabo durante los dos últimos semestres del programa de Psicología de la Universidad Antonio Nariño, sede Manizales, siendo de carácter descriptivo a nivel metodológico desde el campo de acción de la psicología educativa; se aplica en la Institución Educativa Rural José Antonio Galán con el grado primero, en dos de las seis sedes rurales que cuentan con el ciclo de primaria, con niños entre 5 y 8 años de edad, con condiciones personales propias de su contexto y de las pautas de formación desde su realidad familiar, como es el caso de las familias del área rural con bajos niveles educativos y diversas características particulares a nivel familiar, social, cultural y económica.

Se pretende así realizar una lectura inicial de contexto y evaluar la conciencia fonológica de los niños y niñas para describir el desarrollo de los ítems pertenecientes a esta habilidad de su lenguaje, analizar ambas temáticas en relación con el aprendizaje del proceso de lectura convencional, apuntando a los objetivos planteados en el proceso de investigación y llegar a dar respuesta a la pregunta orientadora de este, mediante la culminación del proceso investigativo; aportando desde el área de psicología a la labor de los docentes, teniendo como prerrequisito el desarrollo de esta habilidad (conciencia fonológica) como determinante en el logro y éxito de la lectura alfabética en nuestra lengua: el castellano.

La lectura es el medio a través del cual las personas cuentan con la posibilidad de acceder al conocimiento, a la cultura y al crecimiento en los diferentes contextos. Por tanto, la adquisición

de este proceso es fundamental a la hora de relacionarnos con el mundo que nos rodea, especialmente en el actual siglo del conocimiento y los medios de comunicación. Este proceso de aprendizaje se da en el primer año escolar, momento en el que el niño se enfrenta a nuevos mundos abstractos de símbolos como letras-grafemas, sus fonemas y los demás elementos constitutivos de nuestra lectura convencional.

El aprendizaje de la lectura es un proceso que requiere de una serie de precurrentes y desarrollos de aprestamiento anteriores que le den al pequeño la madurez suficiente para apropiarlos, además de darles un sentido al comprender el uso de los mismos e involucrar aspectos emocionales y motivacionales que lo lleven a interesarse con mayor autonomía y constancia por el logro de esta competencia; principios de adquisición que no solo se los brinda su medio escolar (segundo espacio de socialización en la vida) y la formación orientada por el docente en los niveles preescolares, sino en mayor medida desde su primer medio de socialización y aprendizaje: su familia y el contexto en el cual se ha desenvuelto el niño o niña desde el mismo instante de la gestación; ya que la estimulación para su desarrollo no solo del lenguaje, sino de las diversas dimensiones que conforman la integralidad de cada ser, son cruciales para darle la madurez necesaria al momento de adquirir aprendizajes más estructurados y de mayor complejidad, cabe mencionar en este instante la transgeneracionalidad de la inteligencia en la especie humana. "Para que un niño lea independientemente y construya significado a partir del texto, debe ser capaz de identificar palabras automáticamente, a la vez que posee las estrategias para decodificar palabras desconocidas" (Vaughn & Thompson, 2004, p.31).

En el aula los docentes cuentan con múltiples dificultades para asumir este reto, tanto desde el niño con todo el legado que trae inmerso en sí mismo, como desde el adulto transmisor y sus metodologías, que en muchos casos son unificadas con una didáctica y pedagogía que no permite llegar a cada uno de los niños inmersos en su aula por las características particulares que les conforman. Apoyado en lo propuesto por Báez y Bethencourt (1992), quienes proponen como la intervención psicopedagógica temprana, especialmente en los primeros niveles de educación preescolar y básica,



requiere del acompañamiento de profesionales especializados o con alta experiencia en educación e intervención psicopedagógica para el diseño e implementación de programas de apoyo. Con el propósito de generar espacios tanto de prevención con la población, como de atención desde la identificación de casos o necesidades especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones, acompañamiento a los familiares para la comprensión y transformación de sus dinámicas relacionales en pro del bienestar integral de los más pequeños. Así se contaría con mayor calidad y posibilidad de prerrequisitos sólidos para el afianzamiento de habilidades, en este caso especial para la adquisición de la lectura convencional.

Sustentado en lo que plantea Gallego (2006), "la lectura no es una destreza "natural", sino artificial, y requiere una enseñanza formal y sistemática, es una conducta cuyo aprendizaje requiere instrucción" (p.3). Instrucción que se debe iniciar desde los primeros años de vida en la familia, como primer espacio de socialización y promotor de habilidades lingüísticas y para el caso particular de esta investigación las situaciones y carencias evidenciadas en la población objeto de estudio desde elementos psicológicos, sociales, culturales, familiares, políticos y económicos, que son poco estimulantes para los niños y niñas, se identifica que la mayoría de los padres de familia y demás

acudientes cuentan con muy bajos niveles de formación académica.

Tampoco se evidencia en los habitantes de ambas veredas el sentido de la educación en sus vidas y es permanente la falta de apoyo, acompañamiento y refuerzo en casa con actividades extra clases, no cuentan con prácticas de estrategias para el proceso de aprendizaje promovidas en el hogar, ni implementación de hábitos de estudio, por tanto, los estudiantes de ambas sedes de primaria de la Institución Educativa Rural José Antonio Galán, al ingresar a su etapa escolar de educación formal, presentan dificultades en múltiples procesos de aprendizaje a causa de estas situaciones; asimismo, existen falencias en la articulación del lenguaje tanto en ellos como en sus familias y la negligencia para la búsqueda de atención o ejecución de las remisiones a profesionales en el área. Complementario a lo anterior es preciso mencionar que el lenguaje hablado con su gramática y pragmática se aprende articulado y global desde la necesidad de comunicarse, mientras que para lograr "el proceso de lectura se debe comprender la representación individual y simbólica de este mismo lenguaje al estar presentado en otras convenciones ya escrito y plasmado no solo escuchado y hablado" (Tunmer, citado por Defior, 2005. p.36).

La fase de alfabetización se hace más difícil al crecer los educandos; los niños que no lo aprenden en los primeros grados tienen mayores probabilidades de repetir y de eventualmente abandonar la escuela. Los esfuerzos globales por ampliar el acceso a la educación podrían verse reducidos si los padres, enfrentados a unas difíciles opciones económicas y sabedores de que los educandos no están adquiriendo habilidades elementales de lectura, retiran a sus hijos de la escuela (Jiménez, 2009, pp.11-12).

La fluidez en la lectura oral es una medida de la competencia global en la lectura, por ser la capacidad de traducir letras en sonidos, unificar éstos en palabras, procesar conexiones, relacionar el texto con significados, y hacer inferencias para deducir información no explícita en el texto según lo proponen Hasbrouck y Tindal (citado por Jiménez 2009, p.55).

Goodman (2003) afirma que para el logro del aprendizaje de la lectura convencional se requiere:

Un enfoque adecuado para la enseñanza debe ser consistente con el conocimiento científico existente sobre lectura y escritura y al mismo tiempo debe apoyarse en el conocimiento sobre desarrollo del lenguaje, las teorías sobre el aprendizaje y, por supuesto, apoyarse en una comprensión y conocimiento acerca de la enseñanza y el currículo (p.1).

“El aprendizaje de la lectura es un proceso de carácter complejo, ya que su dominio no se agota en la tarea mecánica de codificación y decodificación. El proceso requiere que el niño haya alcanzado determinados niveles de maduración” (Fontalvo, L. y Rúa, P., s.f, p.8).

Durante la descripción de la presente categoría teórica hemos mencionado la necesidad y proceso de adquisición de la lectura convencional en la vida escolar del ser humano, además de los elementos característicos de este proceso y las mediaciones necesarias para adquirirlo, para concluir la fundamentación de esta, se retoman las etapas de lectura propuestas por Zubiría (2010) en su teoría de las seis lecturas mediante las cuales se puede establecer el nivel de competencia o desarrollo del proceso lector en una persona, estos niveles se describen a continuación:

Teoría de las seis lecturas:



Figura 1. Teoría de las 6 lecturas
Fuente: elaborada con base en la propuesta de Zubiría (2010, p.75).

La propuesta de este autor es punto crucial para determinar el nivel de lectura en el cual se encuentra la población objeto de estudio del presente proceso de investigación, por ello los planteamientos hechos desde ambas categorías teóricas para fundamentarla.

Por lo anterior, se hace necesario cuestionarse frente a cómo se están teniendo en cuenta las particularidades de los pequeños para la intervención y las mediaciones pedagógicas que esté llevando a cabo el docente, la fundamentación conceptual que se tenga sobre el desarrollo y madurez de cada niño para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura; además de los prerrequisitos que en la contemporaneidad se describen desde evidencia científica.

Conciencia Fonológica

Desde la perspectiva cognitiva de Terrel (Citado por Defior 2005), que ha dado lugar a los enfoques y planteamientos que han resultados más fructíferos para la comprensión de la destreza lectora, esta se concibe como: “habilidad compleja que implica varios procesos, componentes y variados recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos” (p.25). El planteamiento de este autor concibe a la conciencia fonológica como un proceso cognitivo de orden superior y estructurado, mediado por diversas habilidades que a la vez deben irse madurando y adquiriendo para que la persona logre el uso y manipulación de los elementos básicos del lenguaje oral en su estructura fonológica.

Fortaleciendo el planteamiento desde este enfoque cabe mencionar la definición propuesta por Scanlon & Lyon (2000), apoyado desde la psicología cognitiva que acuñó el concepto de conciencia fonológica (CF) como:

La habilidad metalingüística que le permite al usuario de una lengua, darse cuenta de las unidades mínimas sin significado (fonemas) que constituyen las palabras y posibilita la realización de una serie de operaciones voluntarias como alterar, variar, sustituir, mezclar u omitir los fonemas en un lexema (p.7).

Uno de los avances más sobresalientes de la investigación en este campo es el consenso que ha surgido sobre la importancia de las habilidades de procesamiento fonológico en la adquisición de la habilidad lectora (Stanovich, 1988; Vellutino & Lyon, 2000; Wagner & Torgesen, 1987). Procesamiento fonológico es un término más amplio que conciencia fonológica, se refiere a las "operaciones mentales que hacen uso de información fonológica o sonora cuando se procesa el lenguaje oral y escrito" (Stuart citado por Defior 2005, p.24). Por tanto, la conciencia fonológica es una parte abarcada por ese procesamiento fonológico que también implica las comprensiones del lenguaje, en los niños más pequeños el inicio de este proceso se da desde la identificación de los sonidos en las palabras para generar rimas en ellas, el conteo de las sílabas que las componen, la asociación de estas palabras por sus sonidos iniciales o finales y demás elementos propios de su comunicación que llevan al aumento progresivo de su vocabulario comprensivo. Porque "existe evidencia de que otras habilidades de procesamiento fonológico, como la memoria verbal a corto plazo y la velocidad de denominación, predicen la adquisición lectora" (Badian, 2000, p.6).

Retomando la conciencia fonológica desde la perspectiva de Valdivieso (Citado por Defior 2007), la define como:

habilidad metalingüística para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral. Esta habilidad involucra tanto la toma de conciencia de las unidades fonológicas del lenguaje hablado, como

el desarrollo de la capacidad para manipular dichas unidades (p.23).

El desarrollo adecuado y los diversos niveles constituyentes de la conciencia fonológica, no solo implica adquirir la habilidad de identificar los fonemas, lo cual es difícil de hacer, es ir un más allá al abstraerlos de la corriente del lenguaje oral. Por su parte, Bravo (2015) define la conciencia fonológica como "una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial" (p.15). Otros aportes que estipulan tal afirmación han señalado que las habilidades de conciencia fonológica constituyen un factor fundamental para que los niños prelectores lleguen a ser lectores y escritores eficaces. (Jiménez, et al. citados por Defior, 2005, p.6).

El lenguaje hablado con su gramática y pragmática se aprende articulado y global desde la necesidad de comunicarse, mientras que, para lograr "el proceso de lectura se debe comprender la representación individual y simbólica de este mismo lenguaje al estar presentado en otras convenciones ya escrito y plasmado no solo escuchado y hablado" (Tunmer, Herriman & Nesdale, citados por Jiménez, 2009, p.36).

Wolf (citado por Defior, 2007) propone un argumento que permite la comprensión de la implicación que tiene los elementos que se han venido mencionando al decir que:

Las diferencias individuales en la velocidad con la que los niños prelectores pueden nombrar ítems verbales son fuertemente predictoras de las diferencias en el grado en que adquieren las destrezas de lectura de palabras indica, a través de la Hipótesis del Doble Déficit, que los niños con problemas lectores más severos son aquellos que presentan dificultades tanto en sus habilidades de conciencia fonológica como de denominación. (p.7).

También nos encontramos con el sustento de que "Algunas de las habilidades de Conciencia Fonológica se desarrollan antes del aprendizaje de la lectura, mientras que el propio aprendizaje de un sistema alfabético contribuye al desarrollo de la conciencia fonémica, que constituye el nivel más alto de Conciencia Fonológica" (Jiménez y Ortiz, citados por Defior, 2005, p.34).

Los resultados producto del presente proceso de investigación se dan a través del análisis estadístico descriptivo, desde la comprensión de los datos y la explicación de estos, obtenidos con la aplicación de la prueba estandarizada y de acceso libre EGRA (Early Grade Reading Assessment) diseñada por RTI International (Research Triangle Institute), es una evaluación que permite valorar el dominio que tienen los estudiantes de las competencias indispensables para el aprendizaje de la lectura convencional, al ser una evaluación diagnóstica de lectura establecida para el primer ciclo de educación formal de grado primero a tercero. Se dan a conocer los rangos de desempeño según la cantidad de respuestas correctas para cada uno de los 19 participantes evaluados, niveles establecidos según la meta para cada una de las siete subpruebas de la evaluación, acorde a la cantidad de respuestas posibles en el tiempo dado para resolverlas, se clasificó a la población en niveles de desempeño¹ alto, medio o bajo; dichos rangos establecidos para indicar el nivel alcanzado según la tarea evaluada y el desarrollo de las habilidades prerequisite para la adquisición del proceso de lectura convencional.

La prueba fue aplicada durante el mes de agosto del año 2016, momento en el cual los niños y niñas de grado primero evaluados, llevaban un proceso de enseñanza aprendizaje desde la intervención pedagógica de sus docentes para promover la adquisición de la lectura convencional, al ser un estándar educativo y un derecho básico de aprendizaje, establecidos por el Ministerio de Educación para el grado primero de educación formal en Colombia.

Gracias a su diseño, EGRA permite identificar las habilidades que cada niño ha desarrollado y aquellas que todavía tiene que dominar para convertirse en un lector competente en el idioma en el que él o ella está aprendiendo a leer, principalmente el nivel de desarrollo de su conciencia fonológica, convirtiéndose de esta manera en una herramienta importante; esto sustentado desde los aportes de la Fundación Zamora Terán, cuyas publicaciones generan aportes valiosos tanto para comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje como objetivo

¹La toma de estos niveles de desempeño se propone con base a las construcciones en el ejercicio evaluativo realizado por la Fundación Luker, año 2015, en la ciudad de Manizales.

de la psicología desde el campo educativo, como para realizar procesos de intervención en un aula de clase o en la institución educativa evaluada, también la utilidad de esta investigación desde el uso de la prueba EGRA permite evaluar el desarrollo de habilidades lectoras en un momento determinado del año escolar. “El contar con un estándar internacional en la prueba EGRA para uno de los componentes clave de la lectura como es el de fluidez proporciona un criterio de evaluación adicional” (Cisneros, Xaviera y Mora Montero, 2015, p.20). Se presenta a continuación el alcance y respuesta a los objetivos guías del proceso de investigación mediante el análisis de los resultados a través del proceso descrito.

Caracterización de la Población

La población evaluada durante el proceso de investigación: niños y niñas de grado primero de la Institución Educativa Rural José Antonio Galán sedes Bajo Corinto y Maracas conformada por 19 participantes en total, 8 y 11 respectivamente. Distribuidos por género en 9 femeninas y 10 masculinos. Sus edades son: 1 participante con cinco años, 11 con seis años, 5 con siete años y 2 con ocho años, distribuidos porcentualmente así:

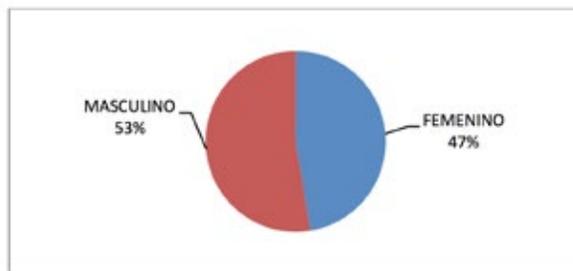


Figura 2. Género de la población evaluada

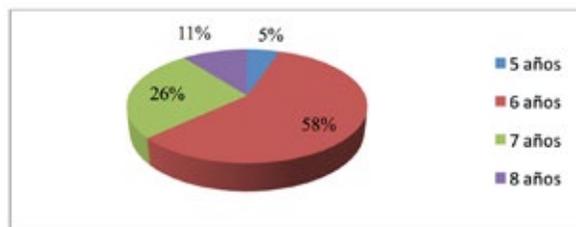


Figura 3. Edades de la población evaluada

Evaluación Conciencia Fonológica

El principal hallazgo evidenciado durante el proceso evaluativo y de análisis desde los resultados para la variable: conciencia fonológica (como habilidad que se desarrolla desde el preescolar al ser un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura convencional) es identificar el bajo nivel de adquisición de esta, deducido desde el bajo desempeño de la población participante en las subpruebas relacionadas con dicha habilidad en la presente investigación. Lo cual, como se ha venido mencionando en el fundamento conceptual de este trabajo, no favorece la interiorización de un proceso de lectura convencional y el desarrollo de los niveles de lectura estipulados para el ciclo primario por las falencias presentadas en las bases o prerrequisitos.

Para evaluar la conciencia fonológica de los niños y niñas de grado primero de la Institución Educativa Rural José Antonio Galán sedes Bajo Corinto y Maracas, se contó con la aplicación de las subpruebas uno: Nombre de las letras, subprueba dos: Sonido inicial de las palabras, subprueba tres: Sonido de las letras y subprueba siete: Comprensión oral de la evaluación EGRA; a través de las cuales se evalúa los diversos niveles de la conciencia fonológica propuestos por Jiménez (2009), Niveles de Conciencia Fonológica: nivel silábico, nivel de las unidades intrasilábicas y el nivel fonémico con los siguientes resultados:

La prueba uno aplicada a los sujetos evaluados identifica el conocimiento de ellos sobre el nombre de las letras, en el instrumento se estipula un total de 100 grafías de letras del abecedario tanto en mayúsculas como en minúscula y organizadas de manera aleatoria a las cuales se espera que los niños nominen en un tiempo estipulado de un minuto cronometrado durante la aplicación. Como se ha descrito en apartados anteriores la prueba EGRA está diseñada para el primer ciclo de educación formal abarcando desde grado primero a tercero, por tanto y según la propuesta estandarizada para evaluar por parte de la Fundación Luker en Manizales, a esta subprueba se le estipula una meta de 50 letras en un minuto para el grado primero, criterio que es acogido para la evaluación de esta subprueba obteniendo los siguientes resultados desde las

respuestas correctas dadas por los pequeños; en la tabla se describen los rangos establecidos para la evaluación y la cantidad de niños ubicados en cada uno.

Tabla de datos 1. Subprueba 1: Nombre de las letras.

Sub. 1 Nombre de las letras		
ALTO	MEDIO	BAJO
35 a 50	20 a 34	0 a 19
2	5	12

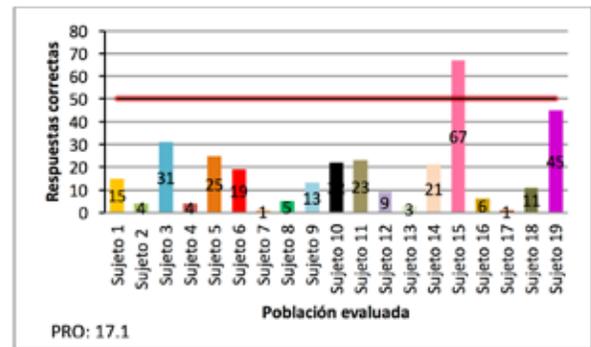


Figura 4. Distribución de Frecuencia Sub. 1 Nombre de las letras

Se evidencia el bajo nivel de desempeño de los niños en este aspecto, muestran desconocimiento del nombre de las letras, confusión en el momento de nominarlas y su alcance en relación al tiempo como criterio determinante para los resultados de esta subprueba; lo anterior lleva a ubicar a más de la mitad de la población en el rango bajo de desempeño sin superar las 19 respuestas correctas y un promedio total de 17.1 letras nominadas de manera correcta, esta subprueba aporta al proceso de evaluación de la conciencia fonológica al permitir identificar la claridad que logran los niños desde la asociación de los grafemas con el respectivo nombre asignado; además, en correlación con la subprueba tres, permite evidenciar la claridad lograda por ellos frente al manejo de los grafemas desde su representación simbólica y el conocimiento adecuado sobre la diferencia entre nombre de la letra y sonido o fonema asignado a cada una; para pasar posteriormente a la decodificación de las mismas en el proceso lector y el dominio de estas como unidades más sencillas y pequeñas de su idioma.

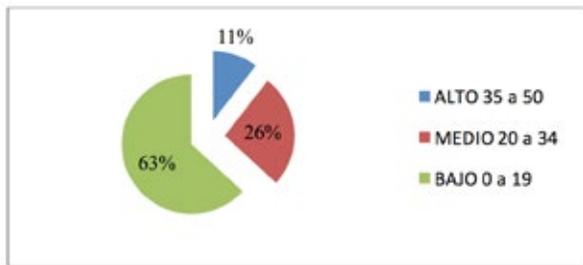


Figura 5. Sub.1 Nombre de las letras

La meta establecida para esta subprueba corresponde a 10 palabras evaluadas sin variable en medición de tiempo, se presenta el alcance de cada uno de los niños evaluados frente a la identificación del sonido inicial de estas palabras, las cuales fueron leídas y se daba un ejemplo inicial para mayor comprensión del ejercicio al iniciar su aplicación. Se evidencia en la gráfica el alto desempeño alcanzado con un promedio de 8.5 respuestas correctas, este ejercicio corresponde a evaluar la habilidad fonológica de primer nivel: la conciencia silábica, siendo el nivel inicial de desarrollo de esta habilidad tal como Jiménez (2009) lo define: "Decimos que hay una conciencia silábica cuando intentamos identificar alguna sílaba o el número de sílabas de una palabra que escuchamos a nivel oral" (p.34). Este primer nivel es desarrollado por los niños y niñas comúnmente en su etapa preescolar antes del inicio del grado primero en educación formal mediante el trabajo de rimas, canciones, retahílas, juegos de palabras, entre otras dinámicas y movilizaciones de aprendizaje propuesta y fundamentado desde las comprensiones de la psicología en el campo educativo. Desde el análisis de estos resultados se indica que un 95% de los evaluados está en un desempeño alto de este nivel, no se cuenta con nivel medio y un 5% para el nivel bajo. Acorde con los siguientes rangos estandarizados y donde se muestra la cantidad de sujetos ubicados en cada uno para el presente estudio.

Tabla de datos 2. Subprueba dos: Sonido inicial de las palabras leídas.

Sub. 2 Sonido inicial de palabras		
ALTO	MEDIO	BAJO
5 a 10	3 a 4	0 a 2
18	0	1

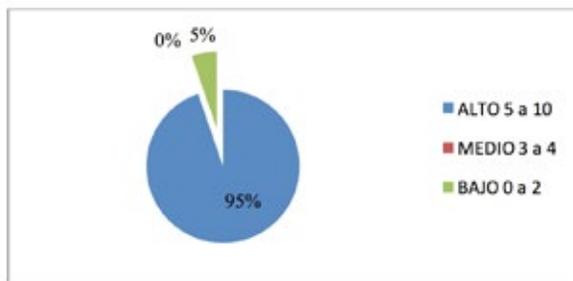


Figura 6. Subprueba 2: Sonido inicial de las palabras

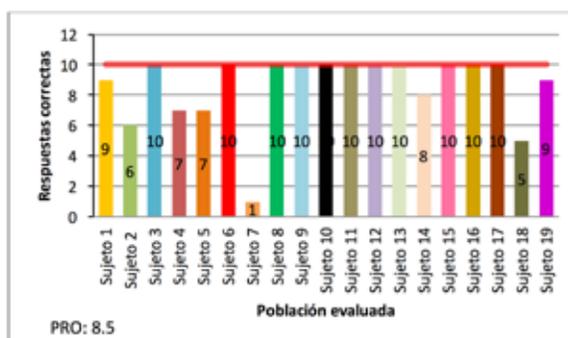


Figura 7. Distribución de Frecuencia Sub. 2 Sonido inicial de palabras

En la subprueba tres: Sonido de las letras, se pide a los sujetos evaluados que, en un minuto de tiempo cronometrado, asocien los grafemas del abecedario organizados de manera aleatoria con su respectivo fonema, dando la indicación y un ejemplo inicial, las respuestas esperadas para el tiempo dado como meta son 50 fonemas en un minuto, el desempeño que se presenta de los niños corresponde al número de respuestas correctas alcanzadas en este tiempo.

Con esta prueba se evalúa el nivel fonémico de la conciencia fonológica como máximo potencial desarrollado desde esta habilidad, apoyado en Jiménez (2009) quien define este nivel como: "Identificar algún fonema o número de fonemas en una palabra que escuchamos a nivel oral o de manera escrita, y el manejo consciente de las unidades más pequeñas del lenguaje" (p.8). Al ser esta un prerrequisito fundamental para el aprendizaje de la lectura convencional, mediante el proceso analítico-sintético propuesto por Zubiría (2010) para la decodificación de palabras como nivel inicial o lectura fonética -desde su teoría de las seis lecturas-, se genera una serie de inquietudes desde las intervenciones pedagógicas

realizadas a los sujetos evaluados en relación a los bajos niveles alcanzados en este aspecto, siendo motivo de interés de la psicología en el campo de educación para comprender qué sucede en este proceso de enseñanza aprendizaje y las movilizaciones o factores intervinientes.

Se evidencia como promedio para la población en esta subprueba un 16.9 respuestas correctas, correspondientes a un nivel bajo de desempeño según los rangos estandarizados así y la cantidad de sujetos que se ubican en cada rango:

Tabla de datos 3. Subprueba 3: Decodificación del sonido de las letras.

Sub. 3 Sonido de las letras		
ALTO	MEDIO	BAJO
35 a 50	20 a 34	0 a 19
2	3	14

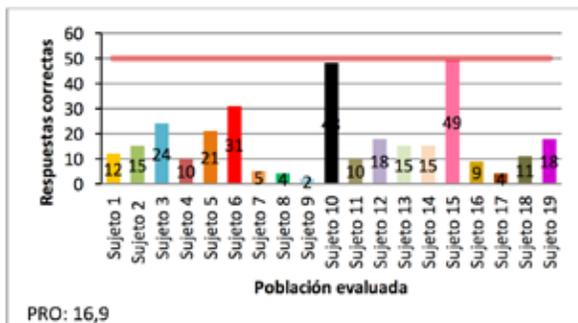


Figura 8. Distribución de Frecuencia Sub. 3 Sonido de las letras

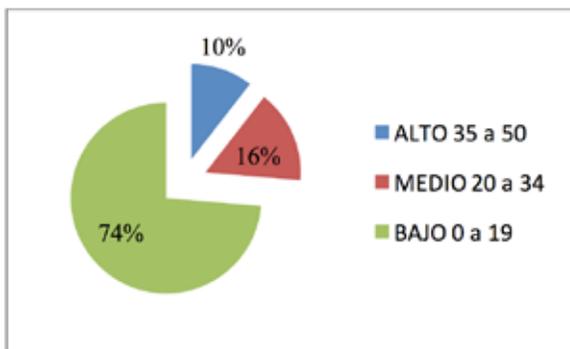


Figura 9. Sub. 3 Sonido inicial de las letras

El mayor porcentaje de los niños y niñas evaluados presenta un desempeño bajo ubicándose en el

rango establecido entre 0 y 19 respuestas correctas mencionadas en un minuto, por lo cual se permite mencionar el no desarrollo del nivel fonémico de la conciencia fonológica como habilidad predictora del éxito en el proceso lector para el caso de ambas sedes. Solo dos sujetos muestran desempeño alto en esta subprueba y se da coherencia de sus altos resultados en las demás subpruebas, permitiendo evidenciar el impacto de la conciencia fonológica como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura convencional, ocurriendo lo mismo con los sujetos que han venido mostrando bajo nivel en ambas pruebas, quienes al contrastarlo con el alcance en la lectura convencional, proporcionaron resultados bastante bajos si se tiene en cuenta el nivel escolar en el cual se encuentran y el tiempo transcurrido en el grado primero durante el año 2016 en relación a la fecha de evaluación mediado por las intervenciones pedagógicas de los docentes.

La tarea número siete de la evaluación EGRA se relaciona con el proceso de comprensión lectora lograda por los niños y niñas evaluados, luego de leerles un pasaje o texto y realizarles tres preguntas literales de la lectura realizada para lo cual se obtienen los siguientes resultados, estos relacionados con el desarrollo de la conciencia fonológica desde el análisis y comprensión de palabras, frases y sus sentidos al escuchar una lectura hecha en voz alta. En este caso el desempeño de los niños muestra un mejor nivel desde el desarrollo de dicha habilidad para la comprensión de textos y las respuestas literales, alcance fundamental para darle bases al proceso de lectura convencional y el cual permite también evidencias que más del 50% no alcanzó las tres respuestas correctas esperadas sin una medición de tiempo para la prueba, rango estipulado en la siguiente tabla y con la cantidad de sujetos ubicados para cada caso según el desempeño; para un promedio de 2.1.

Tabla de datos 4. Subprueba 7: Comprensión oral de un párrafo.

Sub. 7 Comprensión oral		
ALTO	MEDIO	BAJO
3	2	1
9	6	4

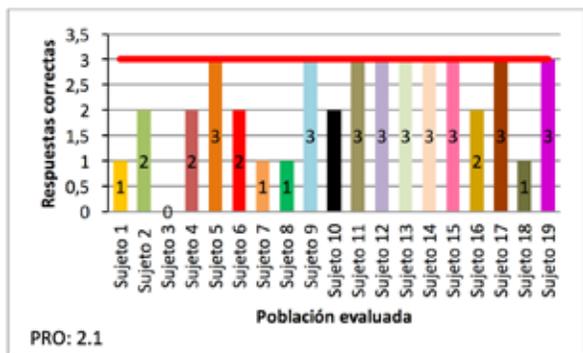


Figura 10. Distribución de Frecuencia Sub. 7 Comprensión oral

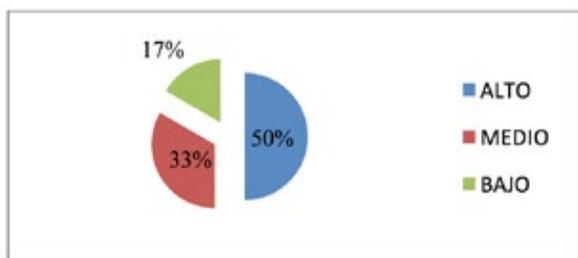


Figura 11. Sub. 7 Comprensión oral

En consecuencia, con el anterior análisis de datos de la variable evaluada: Conciencia fonológica, es posible identificar el estado de desarrollo de esta habilidad en los niños y niñas de grado primero de la Institución Educativa Rural José Antonio Galán sedes Bajo Corinto y Maracas, con los 19 participantes que corresponden al total de la población de grado primero para ambos grupos.

En coherencia con lo descrito anteriormente, se llega a concluir que su nivel de desempeño es bajo, por tanto, los sujetos evaluados cuentan con un primer nivel de desempeño, que Jiménez (2009) denomina como nivel silábico desarrollado; mientras que los dos niveles posteriores o continuos (conciencia intrasilábica y conciencia fonémica) no son aún alcanzados por la mayoría de los niños; a pesar del tiempo transcurrido en el proceso escolar de este grado de educación formal y de las intervenciones en el aula para el aprendizaje de la lectura convencional y el desarrollo de bases fundamentales para la adquisición de las mismas. Y desde la teoría misma propuesta en este trabajo de investigación se argumenta que dicho alcance debe lograrse entre los 5 y 7 años de edad según Tunmer (1991), característica que está en este

proceso como criterio mismo de inclusión para la población.

Evaluación proceso de lectura convencional

El principal hallazgo identificado frente a esta variable de análisis es el bajo nivel de lectura logrado por los niños, evidenciado en los resultados de las subpruebas establecidas para identificar este factor de aprendizaje. La población se ubica en un desempeño bajo para la mayoría de las respuestas, no alcanzando el mínimo establecido en estos rangos en la lectura de palabras y frases, menos aún en dar respuesta a preguntas desde la comprensión de la lectura de un párrafo. En el proceso se evidencia un mínimo porcentaje de niños en un nivel fonético (lograr lectura de palabras) y un 20% de la población alcanza un nivel de decodificación primaria e inicio de decodificación secundaria al responder preguntas literales del párrafo leído.

El aprendizaje de la lectura convencional se da gracias a un proceso secuencial, a las estimulaciones del medio en el cual se desenvuelva cada ser humano y las mediaciones que se den en sus contextos socializadores primarios y secundarios: familia y escuela. Dicha lectura requiere de unos aprestamientos, prerrequisitos y habilidades desarrolladas previamente para su alcance, tal como se ha venido haciendo mención en el presente proyecto de investigación desde el campo de la psicología en el área educativa. En los resultados de esta variable de análisis se presentan los desempeños de los sujetos evaluados mediante la aplicación de la prueba EGRA en tres de sus siete subpruebas; en donde se lleva al evaluado mediante un criterio de medición del tiempo a dar unas respuestas desde la lectura de palabras y frases, y demostrar la comprensión lograda de su propia lectura siendo esto lo esperado para el primer grado.

Cada subprueba relacionada con la variable: aprendizaje de la lectura convencional, aumenta su grado de complejidad para indicar el nivel de lectura logrado por el niño y su fluidez lectora, ambos elementos descritos desde la teoría de las seis lecturas de Zubiría (2010), quien propone como el aprender a leer inicia con la decodificación de fonemas para construir sílabas y

pasar a la lectura de palabras mediante un proceso analítico sintético, el cual avanza a un nivel global permitiendo leer las palabras como un todo, globalizándolas en esquemas o imágenes mentales completas por el conocimiento previo de las mismas para pasar de solo leerlas a comprenderlas dándoles un significado, luego se llega al nivel de decodificación secundaria, al leer y comprender una frase que sería el nivel establecido a alcanzar para el grado de educación formal primero de primaria, propuesto de esta manera desde los fundamentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), los estándares de aprendizaje² y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)³, posteriormente en el ciclo de primaria según Zubiría (2010), los estudiantes deben lograr leer y comprender un párrafo y un texto e identificar las ideas centrales del mismo: decodificación terciaria. Continuando su teoría con la propuesta para grados superiores donde se cuente con un pensamiento más estructurado y desarrollado hasta alcanzar el máximo nivel de lectura metasemántica en la etapa adulta o finalización del ciclo académico, proceso que no concluye ahí, sino que está en constante fortalecimiento, avance y aportándole al desarrollo del lector.

Las subpruebas para esta variable son: subprueba cuatro, lectura de palabras simples; subprueba cinco, lectura de palabras sin sentido o pseudopalabras; subprueba seis, lectura y comprensión de un pasaje o párrafo. Estas se presentan a continuación con el resultado de cada uno de los sujetos evaluados y el desempeño mostrado.

Desde la intención de esta subprueba de evaluar la lectura de palabras simples o bisílabas se pretende identificar el nivel de desarrollo de la fluidez lectora en los sujetos, al determinar su capacidad de decodificación en un nivel de lectura fonética en un minuto de tiempo cronometrado, el desempeño como se observa en las gráficas es muy bajo, el número esperado de palabras para este tiempo corresponde a 50, meta no alcanzada por ninguno de los niños, en el desempeño alto se ubica un 16% de la población siendo un valor

mínimo, ya que al haber transcurrido el primer semestre del año escolar 2016, se espera mayor desempeño por parte de la población estipulado de esta manera desde los planes de estudio y mayas curriculares de la institución Educativa en coherencia con las exigencias del MEN y los DBA, al ser la base para el alcance de los demás logros.

Tabla de datos 5: Lectura de palabras simples con sentido.

Sub. 4 Lectura de palabras simples		
ALTO	MEDIO	BAJO
35 a 50	20 a 34	0 a 19
3	1	15

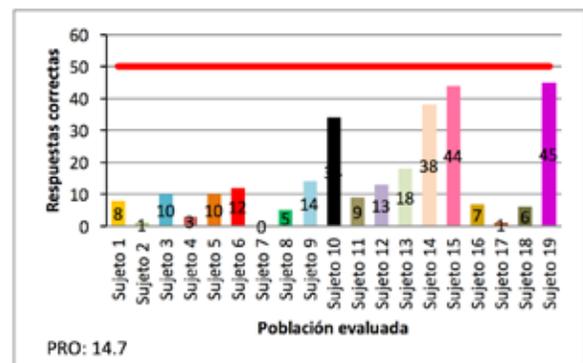


Figura 12. Sub. 4 Lectura de palabras simples

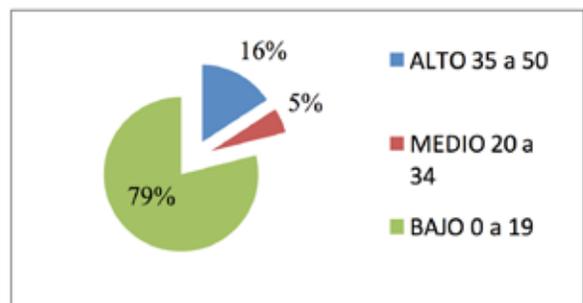


Figura 13. Sub. 4 Lectura de palabras simples

En la subprueba cinco, relacionada con la evaluación de palabras sin sentido o también llamadas por diversos autores como pseudopalabras, la tarea propuesta desde la intencionalidad es identificar la capacidad desarrollada por el estudiante para la decodificación de fonemas, aumentando así el

²Fuente de consulta para ampliar la información: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>.

³Consultados desde: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>

nivel de dificultad por la ausencia de sentido en estas y el desconocimiento de las mismas por parte del lector, con una meta esperada de 50 palabras leídas en un minuto. El desempeño alcanzado en esta prueba es coherente con los resultados de la prueba anterior y el aumento en la dificultad de la tarea, evidenciando en la población disminución del nivel alcanzado en la cantidad de respuestas correctas obtenidas desde el nivel esperado de lectura fonética propuesto por Zubiría (2010), la variación en los porcentajes de desempeño es significativa y además coherente siendo los mismos sujetos quienes logren ubicarse en los rangos establecidos: bajo, medio y alto. No se tiene ningún niño evaluado con alto desempeño en esta subprueba y quienes en el caso anterior se ubicaron en un rango alto ahora cuentan con un desempeño medio, mientras los demás continúan con un bajo desempeño y menor alcance de respuestas correctas para el caso; además de un promedio de 9.1 palabras de las 50 establecidas, tal como se presenta en las siguientes gráficas, evidenciando cantidades y el nivel de porcentaje en ubicación de desempeño de la población:

Tabla de datos 6: Subprueba 5 Lectura de palabras simples sin sentido o pseudopalabras.

Sub. 5 Lectura de palabras sin sentido		
ALTO	MEDIO	BAJO
35 a 50	25 a 34	0 a 24
0	4	15

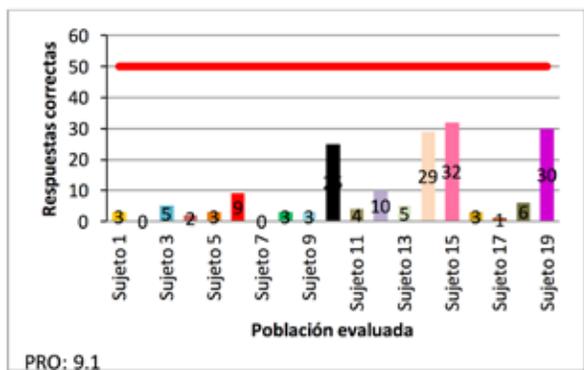


Figura 14. Distribución de Frecuencia Sub.5 Lectura de palabras sin sentido

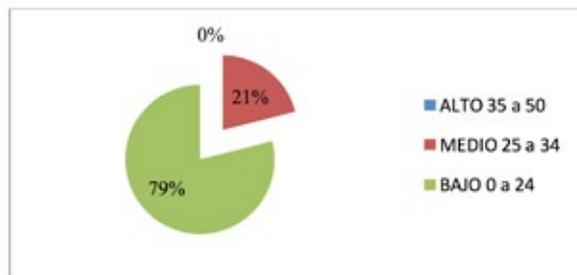


Figura 15. Sub. 5 Lectura de palabras sin sentido

Por último, se cuenta con los resultados de la subprueba seis en la cual se evalúa el nivel de lectura de los sujetos mediante la tarea de leer un párrafo compuesto por 59 palabras en un minuto y la realización de una serie de preguntas de tipo literal frente a la comprensión alcanzada por el lector. Según se menciona, para el alcance exitoso de este proceso el niño debe contar tanto con el desarrollo adecuado de su habilidad en conciencia fonológica para la decodificación fonética, como con la fluidez y comprensión lectora correspondiente a los niveles de decodificación primaria y secundaria. Los resultados demuestran el no alcance de estos niveles de lectura propuestos por Zubiría (2010), en la mayoría de los casos al contar con el mayor porcentaje 79% de la población ubicada en un rango bajo y sin la posibilidad de realizar las preguntas establecidas por la prueba al no lograr al menos la lectura de una frase completa. Mientras cuatro sujetos participantes que han venido con alto y medio desempeño en las demás pruebas correspondientes a un 21% logran leer parte del párrafo y responder de manera correcta las preguntas literales hechas para cada una de las frases leídas y estructuradoras del texto tal como está diseñada la prueba, el promedio logrado en este caso es de 12.1 palabras leídas de las 59 esperadas. Lo anterior se evidencia en las siguientes gráficas:

Tabla de datos 7: Subprueba 6 lectura y comprensión o decodificación secundaria de un pasaje.

Sub. 6 Lectura y comprensión de un pasaje		
ALTO	MEDIO	BAJO
35 a 59	25 a 34	0 a 24
4	0	15

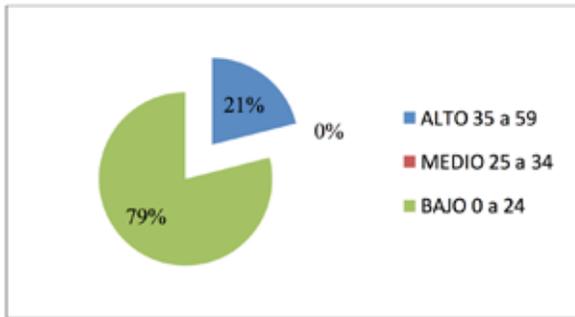


Figura 16. Sub.6 Lectura y comprensión de un pasaje

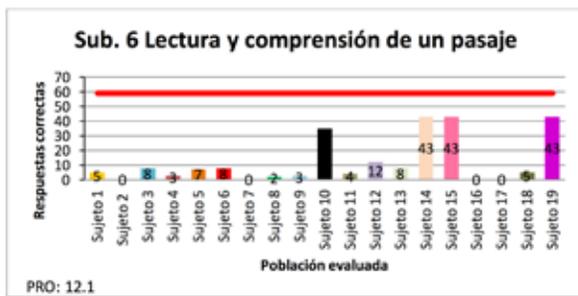


Figura 17. Distribución de Frecuencia Sub.6 Lectura y comprensión de un pasaje

Desde el interés investigativo en el área de psicología educativa, de la presente investigación se relaciona el proceso de aprendizaje de la lectura convencional de los niños y niñas de grado primero de la Institución Educativa Rural José Antonio Galán sedes Bajo Corinto y Maracas con los resultados de la evaluación realizada. Luego del análisis de ambas variables según los resultados de la evaluación EGRA y de sus siete subpruebas, se evidencia la relación causal entre el desarrollo de la habilidad conciencia fonológica en sus diferentes niveles de adquisición con el nivel de la lectura convencional alcanzada por los niños y niñas en el grado primero durante la fecha evaluada transcurrido el primer semestre del año escolar.

Se da una continuidad evidenciada en la población de un bajo nivel de la conciencia fonológica al lograr un desempeño alto solo para el caso de la conciencia silábica, siendo el nivel inicial y más básico esperado para la etapa preescolar como tal; mientras que en los demás niveles de la conciencia fonológica propuestos por Jiménez (2009) y establecidos como alcance entre los 5 y 7 años de edad según Tunmer (1991), son pocos los logros

observados. En los niveles tanto intrasilábico como fonémico son pocos los sujetos que cuentan con este alcance. En concordancia con ello, los mismos sujetos que muestran avance desde el alcance en el desarrollo de los niveles de lectura esperados para el grado primero cursado por los participantes como lo establece el MEN, los DBA y Zubiría (2010) en su teoría de las seis lecturas.

Durante la aplicación de la prueba EGRA se identifica en 8 sujetos evaluados de la sede Maracas, dificultad en el seguimiento de los renglones y de las líneas en las hojas de lectura entregadas, presentando omisiones o sustituciones desde el salto de renglón, situación que debe ser abordada desde otros aspectos evaluativos a nivel perceptual. Desde el campo de la psicología educativa es interesante el aporte que se requiere y proyecta a los procesos de formación en la institución educativa evaluada participante de este estudio investigativo al buscar un trabajo articulado para la atención integral y de alta calidad de los niños y niñas allí matriculados, al interrelacionar la labor docente con las posibilidades de comprensión y acción de la psicología para el aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje y movilización, en este caso particular de las habilidades y prerrequisitos para la adquisición de la lectura convencional, además de las prácticas y mediaciones pedagógicas.

Conclusiones

A través de la presente investigación desde el área de la psicología en el campo educativo se muestra la posibilidad de abordaje y aportes a la educación en el proceso de adquisición de la lectura convencional, desde la comprensión de las mediaciones en la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad como base para el desempeño posterior en los demás grados escolares, abriendo una puerta al interés local de un trabajo articulado e interdisciplinario entre educación y psicología que genere movilizaciones en las prácticas docentes y la línea de investigación en la temática de conciencia fonológica desde la psicología en la ciudad.

El nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en la mayoría de la población evaluada es silábico; lo

cual es coherente con el nivel fonético encontrado en la adquisición de la lectura convencional, dando muestra de la relación en ambos procesos, mientras los niños y niñas que mostraron mayor desarrollo en el proceso de lectura estando en un nivel de decodificación primaria y secundaria, se encuentran en un nivel fonémico en el desarrollo de esta habilidad metalingüística.

El nivel de desarrollo de la conciencia fonológica tiene directa relación con el proceso de aprendizaje de la lectura convencional, evidenciado en los resultados de la evaluación de ambas categorías en la población en la cual fue aplicado el proceso de investigación. La psicología desde su campo de acción educativa tiene un rol fundamental en indagar en los procesos de enseñanza- aprendizaje en las instituciones educativas y prestar crucial atención tanto en el nivel preescolar como en los primeros años de educación escolar formal, momento en el cual se fundamentan las bases y el desarrollo de habilidades para el éxito posterior en el curso de la vida académica del ser humano.

El proyecto de investigación realizado frente a la conciencia fonológica como una habilidad metalingüística fue acertado, pertinente y con proyección para un impacto en la comunidad educativa de la institución evaluada, ya que los resultados dan muestra del bajo nivel de desarrollo de esta y la necesidad de afianzamiento e intervención para llevar a los niños y niñas tanto en etapa preescolar como en los primeros grados a lograr desarrollarla tal como se establece en la teoría por parte de Tunmer (1991) adquirirla entre los 5 y 7 años de edad.

Luego de la aplicación del instrumento de evaluación EGRA como primer momento del proceso intencional de la investigación, se llega a unos resultados con base en los cuales se pretende continuar un proceso de intervención en la Institución Educativa Rural José Antonio Galán, en sus diversas sedes donde se dan practicas pedagógicas en el nivel escolar de básica primaria tras haber identificado las necesidades de formación, desde la pretensión de concientizar los maestros al dar a conocer estos resultados en contraprestación a la apertura hecha al campo de la psicología para la indagación y establecer metas para el sistema institucional desde las movilizaciones e impactos generados.

Referencias

- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Alcales, C., Marchena, E. y Oliver, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3). Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8874/8738>
- Badian, N. A. (Ed.). (2000). *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore, Maryland: York Press.
- Báez, B. y Bethencourt, J.T. (1992). *Psicología Escolar*. Bueno Aires: Cincel.
- Bravo L. (2015). *Lectura inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Calderón, G., Carrillo, M. y Rodríguez, M. (2006). La Conciencia Fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Límite*, 1(13), 81-100.
- Cisneros, A., Xaviera, F. y Mora-Montero, A. E. (2015). *Aportes de la tecnología en el aprendizaje de la lectoescritura, como factor clave de calidad en la educación*. Nicaragua: Fundación Zamora Terán.
- Clavijo, A. (2004). La definición de los problemas psicológicos y conducta gobernada por reglas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 305-316. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536209.pdf>
- Díaz, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>
- Fontalvo, L. y Rúa, P. (s.f.). Didáctica de la lectura y la escritura en el aula de 1° grado para facilitar su enseñanza y aprendizaje. Recuperado de <https://redcaribelenguaje.files.wordpress.com/2014/06/didactica-de-la-lectura-y-la-escritura-en-el-aula-de-1c2ba-grado-ponedera-v-corregida.pdf>

- Fundación Luker. (2016). *Resultados pruebas EGRA y EGMA, pruebas saber y eficiencia interna escuela activa urbana*. Manizales, Caldas.
- Jiménez, J. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Recuperado de: http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1089/Early_Grade_Reading_Assessment_Toolkit_SP.pdf
- Gallego, C. (2006). *Los prerrequisitos lectores*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm
- García, C., González, A., Mora, O. y Jiménez, J. (noviembre, 2005). Comportamiento socialmente responsable en profesores y facilitación de la participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Psykhé*, 14(2), 81-95. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- González, R. M., Cuetos, F. Vilar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1-8.
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8(1), 77-98.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95.
- Herrera, L. y Defior, S. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y aprendizaje*, 30(1), 39-54.
- Jiménez, E. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Núñez, P. y Santamaría, M. (enero-diciembre, 2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>
- Scanlon, D. M. & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult to remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238.
- Vaughn, S. & Thompson, S. (2004). *Research – Based methods os Reading instruction: Grades K-3*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zubiría, M. (2010). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Vega Impresos.

PROCESOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. LAS RAMAS DEL NIDO

Objetivo: develar las poéticas en los procesos de creación artística en contextos educativos. **Metodología:** estudio descriptivo de corte cualitativo que partió de entrevistas semiestructuradas conversacionales, a 14 estudiantes de los programas de Artes Plásticas de la Universidad de Caldas, Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Tecnológica de Pereira y Diplomado en Artes Plásticas de la Universidad del Quindío; región centro de Colombia. **Hallazgos:** se revela en esta investigación la importancia de una formación artística centrada en los procesos del “cuidado de sí”, a partir del cultivo del pensamiento poético/crítico/contextual y en la emergencia de la obra de arte en el sí mismo de los sujetos creadores. **Conclusión:** “las ramas del nido” nacen como metáfora alrededor de los procesos que intervienen y se despliegan en la creación de una obra de arte en el ámbito educativo universitario, en una concepción auto/eco/organizadora de los sujetos implicados en la formación artística (maestro estudiante) y en su relación con el entorno natural y social.

Palabras clave: educación artística, procesos, autopoiesis, poiesis, contextos educativos.

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación “Procesos de creación artística en contextos educativos. Las ramas del nido”. En el documento se encuentra el capítulo que da sentido amplio a esta metáfora: Las ramas del nido, nacimiento de la metáfora, movimiento de las ramas, el nido, el calor del nido y se desarrollan algunas de estas ramas como la escritura y la soledad.

Cómo citar este artículo

Vargas Prado, L. (2017). Procesos de creación artística en contextos educativos. Las ramas del nido. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 32-42.

PROCESSES OF ARTISTIC CREATION IN EDUCATIONAL CONTEXTS . THE BRANCHES OF NEST

Objective: to reveal the poetic work in the processes of artistic creation in educational contexts. **Methodology:** descriptive and qualitative case of study from the conventional semi-structured interviews to 14 students of Plastic Arts degree program of Caldas University, Bachelor in Visual Arts of Tecnológica University of Pereira and Diploma course in Plastic Arts of Quindío University; central region of Colombia. **Findings:** the investigation revealed the importance of the artistic training focused on processes of “self-care”, from the mind training of poetic/critical/contextual thought and the emergence of the piece of art by self-care of creators. **Conclusions:** “the branches of nest” comes into being as a metaphor about the procedures that are involved and appear in the creation of a piece of art in the educative university context, in a self/eco/organized conception of people implicated in the artistic training (teacher – student) and their relationship with natural and social environment.

Key words: artistic education, processes, autopoiesis, poiesis, educational contexts.





Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 · Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

Procesos de creación artística en contextos educativos

Las ramas del Nido

Introducción

El presente artículo aborda la pregunta por las poéticas en los procesos de formación de los artistas visuales en contextos educativos contemporáneos. Se esboza una relación pedagógica compleja maestro/estudiante frente a los criterios y procesos de creación, considerando los intensos desarrollos del arte y de la educación en las últimas décadas. Dicha relación exhibe la tensión entre el darle importancia histórica, didáctica y pedagógica a la creación del objeto obra de arte, en términos miméticos, y la necesidad de reconocer el aquí y el ahora que contextualiza y vincula al artista y al arte con la vida, configurada diferente después de los años 90. Los dispositivos, procedimientos y conceptos de la creación artística han cambiado y así mismo, se supone, cambian los procesos educativos en la academia, aunque el concepto “academia” esté ligado a la tradición.

Luis Enrique Vargas Prado¹

¹Maestro en Artes Plásticas, Universidad de Caldas. Especialista en Semiótica del Arte, Universidad Nacional de Medellín. Magíster en Educación, UCM. Docente del programa de Artes Visuales, Universidad del Quindío. levargas@uniquindio.edu.co

Esta investigación devela poéticas emergentes en los procesos de formación artística que viven estudiantes de tres universidades del centro de Colombia; estas poéticas se despliegan a partir de la metáfora de "Las ramas del nido", vinculando el interés investigativo en la relación poética que el artista en formación tiene con su entorno eco/socio/cultural.

Otras andaduras investigativas han dado apertura a los interrogantes por las creaciones humanas. Es el caso de la mirada antropológica de Granés (2004) frente a la creación artística como experiencia del individuo creador en la cultura o como producto de una relación contextual que afecta el trabajo creativo, subrayando la facultad de los artistas de transformar la realidad en ficción, de crear mundos, en el lenguaje de Nelson Goodman (citado por Granés, 2004, p.11). Igualmente, Fajardo (2012) desde la perspectiva semiótica, aborda la creación en tanto disposición o participación sobre una vivencia que determina la fuente y posibilidad del conocimiento en lo "indeterminado, [...] como uno de los aportes más significativos de la teoría del signo de Peirce" (p.210), es decir, el origen de lo incomprensible o ilógico de las posibilidades lógicas. La práctica del arte requiere de una preparación técnica y del ejercicio para, dice Fajardo, "«encontrar» un signo que represente, de hecho, una creación estética; [...] como descubrimiento" (p.210), o devenir de la experiencia desestabilizadora de los hábitos o normalidades del comportamiento cotidiano. De esta manera, continúa Fajardo: "solo podemos crear en función de lo vivido y en aras de lo posible" (p.213).

De otro lado, en la relación arte naturaleza, creaciones humanas y naturales, William Blake (citado por De Cárdenas, 2009), dice que: "Creación implica, pues, exuberancia [...]. Exuberancia significó súbitamente para mí un transporte estético de amor, principio poético de la vida [...]. Estas eternas fuentes de la inspiración se sacan [...] cuando el espíritu ama la exuberancia de la naturaleza" (p.157).

De Cárdenas (2009) desde la arquitectura plantea en su tesis una oposición entre la salvación individual o social a través de lo natural y las tareas del arte en el seno de esta reflexión, ubicando el arte de la modernidad como "narcotizante que

conducía al alma a las regiones más profundas de un espíritu enfermo" (p.VIII), que, para el caso de la arquitectura, será lo verde y para el caso de las artes visuales, sería la contemplación de la belleza en la representación del paisaje como construcción de los viajes a otros mundos a partir de la mirada silenciosa.

Por su parte, el concepto de naturaleza en el pensamiento de Beuys, es la puesta en diálogo de las polaridades arte y vida, arte y ciencia, cultura y naturaleza. Se subraya aquí la importancia del dominio del lenguaje en la obra de arte, es decir, "el elemento material del arte tiene que ir acompañado de la expresión verbal de lo espiritual" (Vásquez, 2007, p.6). Se reivindica así, el uso de la palabra no solo en la creación de la obra de arte, sino también en la participación de ella. La palabra en su carácter poético o productivo del discurso se hace consciente en el habla (prosa y poesía), pero además, en el simbolismo de las artes visuales. De esta manera se acoge la invitación de Bachelard (1982), al

[...] acto de conciencia en el dominio del lenguaje, en el lenguaje poético, cuando la conciencia imaginativa crea y vive la imagen poética. Aumentar el lenguaje, crear lenguaje, valorizar el lenguaje, amar el lenguaje son otras tantas actividades en las que aumenta la conciencia de hablar (p.16).

Se intuye en estos referentes investigativos de la relación arte-naturaleza, la emergencia del lenguaje natural del artista en formación, es decir, de sus poéticas, mediante el uso de la metáfora. Se trata de una relación de las artes visuales con la literatura en un diálogo complejo con las vivencias y la historicidad del "yo que unifica, integra, absorbe y centraliza cerebral, mental y afectivamente las experiencias de una vida" (Morin, 2006, p.82), para dar origen a un pensamiento poético y a una relación poética con la creación visual. Una mirada de reconocimiento, no racional-funcional, en la naturaleza como ser humano a la vez racional e intuitivo (*sapiens/demens*), solitario y colectivo.

No se trata aquí de exaltar la subjetividad narcisista o romántica del artista alejado del mundo, por el contrario, se trata de identificar en la actualidad el tipo de artista que ha trascendido el concepto de genio creador, hacia su relación contextual.



En este sentido, Díaz (2003) anuncia el síntoma que el artista ha tenido históricamente en sus dificultades para unirse y trabajar colectivamente, "parece que la naturaleza le haya negado al artista la posibilidad de pensar o actuar en grupo [...], una repulsión innata hacia cualquier tipo de organización" (p.341). Esta es una referencia a la actitud de aislamiento y desinterés social en épocas anteriores a 1970 por parte de muchos artistas visuales en el mundo, porque después de esta década:

Germina un interés artístico en el arte de carácter social, empezando por el malinterpretado e incomprendido *arte conceptual* y llegando hasta nuestros días, como se puede ver en la muestra de arte contemporáneo celebrada en Kassel, en el año 2002, en la que el carácter político social era el tema reinante. [...] El artista además tiene la necesidad de participar en proyectos de artistas y verse involucrado en proyectos de carácter técnico de gran complejidad necesitando la colaboración de los ayudantes, técnicos y especialistas, asemejándose al trabajo de un arquitecto (Díaz, 2003, pp.218-219).

Los marcos de referencia aquí enunciados respecto a la creación artística recuerdan que el concepto de arte no siempre ha estado asociado al de creación, ni el de creador al de artista, esto es algo que solo

se dio posterior al siglo XIX, asociándose con el concepto de imaginación (Tatarkiewicz, 1997).

De esta manera, en esta investigación el concepto de creación es emergencia de la experiencia/vivencia; como afectación y producto de una relación contextual; como descubrimiento y puesta en escena de lo posible, lo indeterminado y lo vivido; como ejercicio o preparación técnica y hallazgo de símbolos estéticos que desestabilizan percepciones de lo cotidiano, ubican al artista en formación frente al "sí mismo", a los otros sí mismos y a lo otro social, cultural/natural. Son referencias que dialogan con la pertinencia de los hallazgos de la investigación: Las ramas del nido es una metáfora que identifica, por un lado, escisiones heredadas de la modernidad entre naturaleza y cultura (como huella de lo que Capra (1998) denomina "crisis de percepción y de pensamiento"), y por otro, transformaciones en los procesos de creación artística en contextos educativos gestados en la relación maestro/estudiante y en la dicotomía de reposo/movimiento. Escisiones y transformaciones que se indagan en las poéticas que dan calor, en los espíritus de los sujetos creadores, en el acto de la creación artística, el cual se gesta en las potencias de las diferentes ramas del nido: el sí mismo, la educación, la poiesis, la soledad, la escritura, el error, la necesidad, la percepción, la conversación, el pensamiento, los hipervínculos, la experiencia

(la vida), la soledad y la comunión, la imaginación, el trabajo, el reconocimiento, la inspiración, los sueños, los ensueños, los recuerdos, la memoria, la inmediatez, la intuición, los mitos, los ritos, los miedos, la locura, en fin: *las poéticas*.

Materiales y métodos

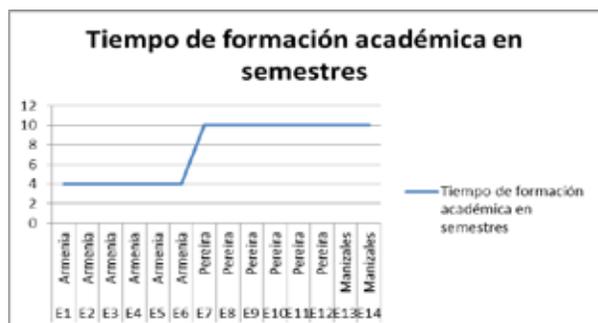


Figura 1. Tiempo de formación por programa

La investigación partió de la experiencia pedagógica del investigador en los procesos de creación con estudiantes de artes plásticas; y de la revisión histórica de la educación artística y de los conceptos de creación, arte, educación y educación artística; así surgió la pregunta crucial por las poéticas: ¿Cuáles son las poéticas del sujeto implicado en los procesos de investigación-creación de una obra de arte contemporánea en el contexto educativo?

Población y entorno

La investigación contó con una “muestra intencional” (Martínez, 2008) de artistas en formación pertenecientes al “campo” (Bourdieu, 1995) de las artes plásticas y visuales matriculados en programas universitarios con diferentes tiempos de duración en semestres (entre cuatro y diez semestres).

Como lo muestra la figura 1, el tiempo de dedicación de los estudiantes (E1, E2...) está determinado por el tipo de programa al que se pertenece: Diplomado en Artes Plásticas en Armenia (4 semestres), Licenciatura en Artes Visuales en Pereira (10 semestres) y Programa de Artes Plásticas en Manizales (10 semestres).

En el primero, los estudiantes aplican técnicas y vivencias autobiográficas para la creación de obras plásticas/visuales; el segundo tiene una orientación pedagógica cuyo objetivo es la formación de docentes en artes visuales; y el tercero oferta una formación de artistas en el campo de las artes plásticas. La edad de los entrevistados estuvo entre 19 y 60 años.

Diseño, intervenciones y análisis de datos

El estudio es descriptivo de corte cualitativo y partió del método fenomenológico en tanto la naturaleza de las realidades investigadas (la creación artística) son captadas, como lo indica Martínez (2008), desde los mismos sujetos, con sus experiencias y maneras de vivirlas, es decir, no se estudió una realidad objetiva que deleve a todos por igual, sino unas realidades matizadas por las maneras particulares en que fueron vividas por los sujetos entrevistados, realidades personales, únicas y propias de cada ser humano. Un método que pretende “el estudio de los fenómenos *tal como son, experimentados, vividos y percibidos* por el hombre” (p.137). Un método que permite al investigador (docente del campo de la creación artística), indagar y descubrir en ellos, continúa Martínez, “la esencia (*el éidos*) válida universalmente” (p.139).

Se aplicaron de este método diferentes etapas, de las cuales se mencionan las observaciones en forma de entrevistas semiestructuradas/ conversacionales con 14 estudiantes de artes plásticas y visuales, orientadas por seis tópicos que trazaron las rutas categoriales y de interpretación alrededor de la pregunta crucial:

1. Los inicios en el arte y en la profesionalización.
2. Relaciones entre el “tiempo académico” y el “tiempo no académico”.
3. Aprendizajes, experiencias, transformaciones e influencias en la vida académica.
4. Proceso de creación, técnicas y estilos en una obra producto de los procesos de formación.
5. Motivaciones para la creación. Descripción de cinco “ramas del nido”: poéticas presentes en los procesos de creación.
6. Concepto de artista en la vida actual

Haciendo uso de grabaciones y transcripciones, se construyó posteriormente una matriz de sistematización de entrevistas (la tabla 1 muestra un ejemplo con el tópico 5). Se pasó de percibir/interpretar sentidos en la conversación, a leer/interpretar sentidos en el texto escrito.

Tabla 1.
Matriz de sistematización de experiencias

<p>Tópico: Ejemplo: Tópico 5: Motivaciones para la creación. Descripción de cinco "ramas del nido": poéticas.</p>	<p>Narrativas</p>	<p>Unidades de análisis</p>	<p>Categorías</p>	<p>Anotaciones</p>
<p>Conversación</p>	<p>Transcripción</p>	<p>Tamiz 1</p>	<p>Tamiz 2</p>	<p>Análisis</p>

En la Tabla 1, escenario de sistematización de entrevistas, se indica la conversación en cada uno de los tópicos, con uno de los entrevistados en grabación de audio, luego, la transcripción (textual) de su narrativa para establecer posteriormente las "unidades de análisis" en un ejercicio de tamiz ¹, identificando categorías importantes en un ejercicio de tamiz 2 que permite el acercamiento en espiral a las "categorías emergentes", para su análisis respectivo a partir de las anotaciones hechas por el investigador.

¹El tamiz como metáfora del ejercicio del alfarero que depura o prepara la tierra para crear sus formas. En este caso, permite acercamientos a las categorías relevantes emergentes en las entrevistas, importantes para el análisis y que relaciona el orden/desorden/organización de sentidos en un ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita.

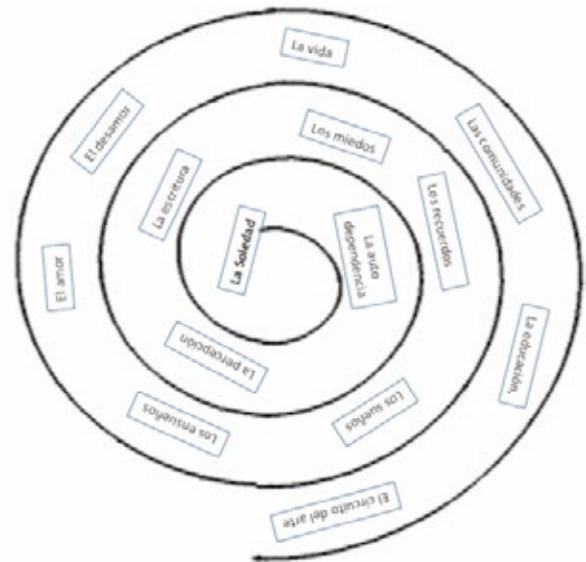


Figura 2. Acercamiento en espiral a las "categorías emergentes"

El método hermenéutico fue dando posibilidades de reflexión y de análisis parciales en el curso de las comprensiones. Este segundo método interactúa con el anteriormente descrito, en tanto la observación de los fenómenos y sus interpretaciones se tornan inseparables, como lo señala Martínez (2008), no necesariamente de uso exclusivo en la interpretación de resultados, se trata de interpretaciones en el trayecto investigativo, en pro de la comprensión de los fenómenos estudiados y de las motivaciones que los sujetos revelan para sus procesos de creación artística en los contextos educativos a los cuales pertenecen y en la relación maestro-estudiante. Las entrevistas permitieron no solo "comprender la literalidad de las palabras", sino también, las individualidades de los estudiantes de artes involucrados en la investigación.

El momento de organización (codificación y categorización) se dio a manera de tamiz (orden/desorden/organización) de sentidos a partir de una "inmersión mental en el material primario (protocolar) recogido" (Martínez, 2006, p.266) en entrevistas y sus transcripciones respectivas. Este fue analizado en una visión inicial de conjunto que permitió categorizaciones y análisis de subcategorías ordenadas por lo que se denomina aquí "ramas del nido" o subconjuntos de categorías emergentes.

De esta manera, se ordenó la información por temas tratados en la entrevista, identificando en ellos narrativas, unidades de análisis, categorías y anotaciones que posteriormente y con ayuda del programa Mindjet Mind Manager Pro7, en su versión de prueba, se inició el proceso reflexivo de relaciones entre las diferentes categorías generales necesarias para el análisis.

Resultados

Categorías emergentes en los procesos de formación artística: pensar, percibir, experiencias, espontaneidad

Tabla 2.
Categorías emergentes relacionadas: pensar, percibir, experiencia, espontaneidad

PENSAR ES	PERCIBIR	EXPERIENCIAS	ESPONTANEIDAD ES
Concebir una idea Tener chispazos o encendidos Ser crítico Reflexionar Meditar Pensar poéticamente Pensar metafóricamente	Al otro Lo cotidiano La naturaleza Las cosas Las palabras Percibirme La sociedad	Amor/desamor Encantamiento/Desencanto Comodidad/ Problemas Lo inmediato/ los recuerdos El acierto / los errores Vivir/vivir poéticamente/funcionalmente Autobiografía/historia	Lo que sale a la loca Tener sensaciones Lo momentáneo Lo irracional No seguir normas El azar Las coincidencias Lo imperfecto Cualquier cosa es arte El caos Dejar fluir Lo rápido/ lo lento Lo inesperado

Las categorías emergentes lo son en tanto surgen de las conversaciones y se identifican después de los ejercicios de tamiz para ser analizadas a partir de consideraciones sobre la formación artística en la dialógica adentro/afuera, es decir, de la interioridad del sujeto (estudiantes de artes), como

se ve en el espiral de la figura 1, o como se ve en la tabla 2, que muestra categorías o acciones desde adentro, desplegadas en el contexto de la formación artística y agrupadas aquí como: el pensar, el percibir, el tener experiencias (lo experiencial o el sentir) y el ser espontáneo (el sentir). Según la expresión de un entrevistado, “el arte convierte la bestia en un ser humano”, porque se percibe a sí mismo en su historicidad, en su condición espacio temporal, en su condición humana. Sin embargo, percibieron los entrevistados, que en la vida actual, el pensamiento es como chispazos, encendidos, ocurrencias del momento, sin antecedentes conscientes; porque, según Bauman (2008), “una suerte de elección se hace a diario, por comisión u omisión; por voluntad propia o por inercia; por decisión consciente o, simplemente, siguiendo a ciegas y de forma mecánica los esquemas habituales” (p.123).

En la tabla 3 se muestra un ejemplo de categorías emergentes como procesos objetivos que se dan de afuera hacia adentro, de manera racional y orientados por normas o códigos, pretendiendo controlar los ritmos individuales. Los procesos subjetivos (de adentro hacia a fuera) se dan también inicialmente de manera racional, pero también relacional y no-racional, de manera intersubjetiva e histórica-autobiográfica. Finalmente, la interacción de ambos procesos, la relación diádica (objetivo-subjetivo) se conecta con las influencias que se manifiestan en las creaciones artísticas de los estudiantes de artes, formas simbólicas-visuales, obras de arte configuradas en la relación maestro-estudiante y a partir del ejercicio de pensamiento intuitivo/racional, aspecto que es motivo de resistencia para algunos que reivindican la autonomía, la autenticidad o la autopoiesis en dichos procesos de creación y en el contexto de la formación artística universitaria.

Para los entrevistados el arte no es una “disciplina”, es más bien, una unidad compleja que a la vez es histórica/psico-social/física/biológica/cultural. Por ello se reconocen como seres humanos en formación de pensamiento crítico y reflexivo, en una preparación técnico-funcional y en proceso de conocimiento del “sí mismo” como un proceso retroactivo de orden/desorden/organización de experiencias, vivencias, historicidades en emergencia espontánea del pensamiento poético.

Categorías emergentes: procesos objetivos (el afuera), procesos subjetivos (el adentro) e influencias (relaciones adentro/afuera)

Tabla 3.
Categorías emergentes: procesos objetivos, procesos subjetivos e influencias que se dan en el contexto de la formación artística universitaria según los entrevistados

Procesos objetivos De afuera hacia adentro	Procesos Subjetivos De adentro hacia afuera	Influencias Se tienen influencias de afuera hacia adentro
Procesos colectivos Procesos técnicos Procesos miméticos Procesos racionales: normas, códigos- automatización Relacionales-funcionales Renuncia a lo subjetivo por lo objetivo Tiempo Cronos/Iónico Los docentes regulan el tiempo y las acciones del estudiante	Procesos racionales: El pensamiento (conceptos-el concepto se da en el recorrido por la vida, si se ordenan las ideas, no es una ocurrencia simple) Los intereses. En el proceso de formación y la creación artística se tienen intenciones e intereses como: - Incomodar al público para que reflexione - Aplicar procesos técnicos - Comprender teorías - Establecer relaciones - Dislocar la realidad - El goce Los recuerdos: El pasado Crítico y autocrítico: Ser inconforme Comprender: a otros, comprenderme, autocomprender, reconocer al otro Procesos relacionales: Contextual El otro y los otros Con la naturaleza Lo académico Pasado-presente Los recuerdos Relacionar para interpretar Relacionar para dar sentido Todo se relaciona con todo Procesos no racionales: intuitivos, poéticos, sensibles, imaginativos, evocativos, oníricos, del alma, inciertos o aleatorios, creativos, permanentes, solitarios, procesos colectivos, alterados, alucinógenos, atemporales y de soledad Procesos históricos: autobiografías, memorias Procesos intersubjetivos: la familia, los pares	¿Quién influencia?: El maestro Otros artistas Amigos Textos Internet Obras La naturaleza Tipo de influencias: Técnicas Conceptuales Humanas (formas de vida) Sensibles Otras expresiones sobre la influencia: La influencia inicia en la copia Todo nos influencia: se trata de imitar a los mejores. Siempre imitamos Se inicia imitando La originalidad no existe

La pregunta por las poéticas se desplegó más sobre los procesos subjetivos humanos que sobre los procesos objetivos humanos/técnicos/poéticos en el ámbito educativo universitario. Se dio apertura dialógica a la relación sujeto/objeto, educador/educando y a la reintroducción del sujeto creador-cognoscente en el sistema educativo, social, cultural y, fundamentalmente, en la vida, en la naturaleza. Asunto que implicó revisar, en primera instancia, las relaciones de los sujetos con los procesos pedagógicos, con los otros y con la naturaleza, para hacer consciente la construcción del “sí mismo” en sus experiencias e historicidades en tanto influencia natural en los procesos de creación de la obra de arte en ámbitos educativos que dan mayor sentido y resonancia en la educación, la sociedad y la cultura.

Discusión de resultados

“Las ramas del nido” configuran una relación eco/bio/psico/ético/política/contextual maestro/estudiante de artes visuales con la poesis que parte del reconocimiento del “sí mismo” de cada uno de los sujetos implicados y de ellos con el contexto social y natural. Y puesto que la educación artística es “un territorio especializado de investigación, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes visuales y los problemas educativos” (Marín, 2010, p.212), estos análisis identifican en primer lugar, los agitados desarrollos que en las últimas décadas se han dado en el campo del arte, distinto de los de la educación en general y de la educación artística en particular. Dicho desnivel indica la necesidad de detectar las poéticas que circulan en los procesos de formación artística.

Los desarrollos del arte corresponden a las desembocaduras en crisis del arte moderno occidental como sucedió a principios del siglo XX en Colombia.² Aspectos históricos que revelan procesos externos al sujeto creador, mimetizando el interior del espíritu, que finalmente tuvo su

²Los artistas europeos estaban prestando atención a las culturas aborígenes mientras los artistas colombianos estaban “actualizándose” en las academias españolas, francesas o italianas, reciclando y movilizándolo en barcos, modelos clásicos para ser replicados en las nuevas academias colombianas (Rubiano, 1983, p.137).

emergencia a mediados del siglo XX con algunos artistas resistentes a esas importaciones³.

La globalización que vivimos actualmente permite estar al tanto de las creaciones artísticas mundiales; hoy no es necesario el viaje en barco/tren/avión para traer maneras de hacer arte; sin embargo, no estamos exentos de eso: aún copiamos sin conocernos a nosotros mismos, a nuestro contexto natural, a nuestras propias maneras de interrelacionarnos. El ser humano es vulnerable ante la influencia, los niños son influenciados como los jóvenes. De allí el imperativo educativo del conocimiento de sí mismo, precepto Socrático que busca un hacerse mejor de lo que se es, caminar el camino en libertad y la responsabilidad que implica gobernar en la creación simbólica contemporánea. Sócrates da este consejo para ejercer la política a Alcibiades (Platón, 1871, p.114) para gobernar a los otros. Aquí el consejo tiene el tinte político, ya que quien crea imágenes hoy tiene un poder ejercido por el lenguaje en resonancia cultural y social. Pero este “conócete a ti mismo” délfico requiere de un cuidado de sí mismo; quitar la pereza y la desidia y hacer bien lo que se hace (Platón)⁴, en compañía de un método, viaje y transfiguración, de una estrategia que se despliegue en lo aleatorio, en el control, en la iniciativa, decisión y reflexión, sorteando la incertidumbre (Morin, Roger y Domingo, 2002).

Algunas ramas

De esta manera, el cuidado de sí es una de “Las ramas del nido” que se cruza y hace visible en la escritura. Foucault (1996) a propósito del “cuidado de sí”, menciona el ejercicio de escribir (notas sobre sí mismo y cartas a los amigos) como examen de conciencia. Por otro lado, en la *Documenta* de Kassel se subraya la importancia del lenguaje en la obra de Beuys, en quien la palabra y la imagen son *proceso paralelo* o dominio del lenguaje: “el elemento material del arte tiene

³Como Feliza Bursztyn y Bernardo Salcedo quienes reemplazaron “la precisión y la claridad en las formas [...] por una deliberada penetración en las varias zonas de la vida irracional” (Rubiano, 1983, p.137).

⁴Según esta investigación, dibujar y pensar es lo fundamental en el artista visual.

que ir acompañado de la expresión verbal de lo espiritual” (Vásquez, 2007, p.6).

La escritura/lectura/escritura cercana al “cuidado de sí mismo” consiste en trazos en la tierra y en la piel, lecturas del mundo y de sí mismo que se ejercen en soledad. Aquello que se lee retorna a lo leído en la escritura por vía de la imaginación (palabras, símbolos visuales). La escritura arrastra lo percibido, los miedos, los recuerdos, los sueños, los ensueños, el amor, el desamor, en fin: la vida misma.

El pensamiento hace su aparición desde las profundidades del bosque, como rama en el nido de los procesos de formación de los artistas visuales. Rama ética, creadora, imaginativa, poética, abierta, crítica y compleja; el pensamiento es diálogo constante con la cultura y con la naturaleza.

El pensamiento ético en tanto responsabilidad que las creaciones humanas tienen con el mundo, es pensamiento creador e imaginativo de “mundos posibles” que desestabilizan la realidad, es pensamiento poético en emergencia de las profundidades históricas y experienciales del estudiante en formación, situado en un mundo complejo, en “eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin et al., 2002, p.54), que demanda un pensamiento igualmente complejo. Este mundo está constituido, por un lado, por escisiones entre naturaleza y cultura, heredadas de la modernidad, como huella de lo que Capra (1998) denomina “crisis de percepción y de pensamiento”, y por otro, por transformaciones en los procesos de creación artística en contextos educativos gestados en la relación maestro/estudiante y en la dicotomía de reposo/movimiento y de *sapiens/demens* propias de las metodologías miméticas del arte clásico aún presentes en las academias actuales.

Finalmente, las ramas contextual y ambiental están a la base de Las ramas del nido como sentido profundo de la metáfora que complementa el pensamiento poético. Granés (2004), desde la antropología, menciona “los lazos que vinculan las obras de arte con los contextos culturales que las motivan”, (p.327) y yo las vinculo, de manera complementaria y para suturar la escisión naturaleza-cultura, con lo ambiental, lo sensible,

lo ancestral, lo histórico y lo experiencial que las motivan y emergen en el artista en formación. Ramas que se renuevan por vía de la conciencia y se forman en el escenario educativo-pedagógico de la relación maestro-estudiante, frente a la creación artística que pretende una "elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal" (Delors, 1996, p.12), ya que el lenguaje de las artes se encuentra en la dialéctica de lo poético y su materialización tangible que visibiliza el sentido frente a los espectadores hoy implicados en la obra de arte.

Cierre Apertura (Conclusiones)

Para el artista moderno, el arte es creación más que educación, lo cual es coherente con su carácter liberador. Sin embargo, se perciben cambios en los modos de creación del arte contemporáneo que superan la construcción de objetos y diluye el aura de la obra y del artista (Benjamin, 1981).

Las ramas del nido identifican nuevos paradigmas en la relación maestro/estudiante que devienen creaciones estético/artísticas en las prácticas y emergencia de nuevos sentidos y afectaciones en la relación sujeto/objeto, objeto/sujeto, sujeto/sujeto y sujeto/naturaleza. Sentidos y afectaciones que podemos identificar en prácticas estético/artísticas como, entre otras, en la estética relacional:

un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado, da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno (Bourriaud 2008, p.13).

Unas estéticas emergentes como sistema de las artes definidas por proyectos (unión de acontecimientos y subjetividades) cuyo centro es la colaboración y "donde la producción estética se asocia (...) al despliegue de organizaciones destinadas a modificar estados de las cosas en tal o cual espacio" [y apuntan] "a la constitución de "formas artificiales de vida social", modos experimentales de coexistencia" (Ladagga, 2006, p.22).

En esta misma vía se consideran los aportes de Joseph Beuys, quien plantea que todo hombre es un artista para trazar una pedagogía en el arte contemporáneo. Estas son instancias de apertura a la alteridad, a la construcción del sí mismo y al concepto de educación artística como proceso del sí mismo, como autopoiesis.

De esta manera, las ramas del nido identifican una pedagogía del sí mismo en dialógica con el otro, lo otro y la naturaleza, en los procesos de formación artística de la vida actual.

Referencias

- Bachelard, G. (1982). *La Poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (1989). Videosfera y sujeto fractal. En Anceschi et al. *Videoculturas de fin de siglo*. (pp. 27-36). Madrid: Cátedra, S.A.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores.
- Benjamin, W. (1981). *Discursos interrumpidos, la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los seres vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Barcelona: Paidós comunicaciones.
- De Cárdenas, I. (2009). Una genealogía de lo verde del simbolismo romántico. Tesis doctoral, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Madrid. Recuperado de: http://oa.upm.es/1986/1/ISABEL_DE_CARDENAS.pdf

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Díaz, O. C. (2003). Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación. Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf>
- Fajardo, R.R. (2014). Hacia una lógica de lo indeterminado; creación artística y semiosis. *UEPG, Ciencias Humanas, Lingüística, Letras e Artes, Ponta Grossa, 20(2)*, 209-214. Doi: 10.5212/PublicatioHuma.v.20i2.0009
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Madrid: Paidós.
- Granés, M. (2004). Aproximación antropológica a procesos de creación artística en contextos inestables. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t28078.pdf>
- Laddaga, R. (2010). *Estética de la Emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2ª. ed. México: Trillas.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marín, R. (2010). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. Recuperado de: http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty_of_Art_and_Design/About_the_Faculty/Events/InSEA/Programme.iw3
- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa Editores.
- Morin, E. (2006). *La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra Editores.
- Platón. (1871). *El primer Alcibiades. Obras completas*. (Patricio de Azcárate, ed.). Madrid. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01111.pdf>
- Rubiano C. (1983). *Escultura Colombiana del Siglo XX*. Bogotá: Fondo Cultural Cafetero.
- Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos Editores.
- Vásquez, A. (2008). *Joseph Beuys «Cada hombre, un artista» Los Documenta de Kassel o el Arte abandona la galería*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/AdolfoVasquezRocca/joseph-beuys-cada-hombre-un-artista-por-adolfo-vasquez-rocca-phd>

ATIVIDADE ESTAGIÁRIA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (EEFE) DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP): ANÁLISE DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Objetivo: analizar e identificar la práctica profesional de los graduandos del curso de Bachillerato en Educación Física de la EEFEUSP.

Metodología: investigación cuantitativa estadística. Se analizaron las prácticas realizadas entre los años 2007 al 2013 (811 procesos).

Hallazgos: para mejor comprensión de los datos, se dividieron las empresas por ramas, concluyendo que los alumnos poseen mayor frecuencia de práctica en las ramas: Gimnasio/ Fitness y Club/ Escuela y Laboratorios; las dos últimas ramas son dentro de la USP. Al analizar en cual área hay mayor número de prácticas, se encuentra que el Acondicionamiento Físico es aquel que presenta frecuencia más alta. Además, la población con la que los alumnos de la EEFEUSP trabajan más es la adulta. Con relación al mercado laboral, la rama que más ofrece prácticas es Gimnasio/ Fitness.

Conclusiones: la EEFEUSP desempeña un papel importante, tanto en la parte teórica como en las prácticas. Al final, un gran número de alumnos acabaron como practicantes de la propia facultad.

Palabras clave: prácticas, educación física, bachillerato EEFEUSP.

Origen del artículo

Investigación desarrollada en la Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo (USP), que analizó 811 procesos de práctica realizados en el periodo comprendido entre 2007 y 2013.

Cómo citar este artículo

Muñoz Cano, R. (2017). Atividade estagiária na Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo (USP): Análise de atuação profissional. *Revista de Investigações UCM*, 17(29), 44-55.

STRATEGICAL ACTIVITY AT ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (EEFE) DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP): ANALYSIS OF PROFESSIONAL PERFORMANCE

Objective: to analyze and identify the professional praxis of the course of baccalaureate in Physical Education graduates of EEFEUSP. **Methodology:**

quantitative statistics investigation. Educative practicums during 2007 and 2013 (811 processes) were analyzed. **Findings:** the companies were divided to understand the facts in a better way, concluding that students present a higher frequency of practicum in these fields:

Gymnasium/Fitness and Club/School and Labs; these two last fields belong to USP. At the end, it was evident that the area with highest frequency is Physical Conditioning. Besides, the population who the students of EEFEUSP work with is mostly adults. Regarding to employment market, the field that offers more practicums is Gymnasium/Fitness.

Conclusions: the EEFEUSP performs a relevant role as theoretical issue as practicums. Finally, a wide number of students achieved as trainee at the own faculty.

Key words: practicums, physical education, baccalaureate EEFEUSP.





Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 · Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

Atividade estagiária na Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo (USP): Análise de atuação profissional

Introdução

As condições de formação profissional em Educação Física implicam processos teóricos e práticos conhecidos como estágio (Proni, 2010). Na Universidade de São Paulo especialmente, representam um momento impar em que o aluno como estagiário passa assumir um discurso prático no sentido de se desenvolver como profissional de sua própria formação em relação a um mercado de trabalho. Porém, percebe-se que, no setor de estágio da EEFEUSP, as experiências práticas ou estagiarias não envolvem dados totais que representam, neste caso, um destino profissional que de conta da atuação estagiária para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, considerando que não existe um registro que evidencie, de maneira total, algumas questões

Roberto Carlos Muñoz Cano¹

¹Licenciado en Educación Física y Deportes, USBMED. Magíster en Educación, USBMED. Doctorando en Ciencias de la Educación, USBMED. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación de la USBMED en el programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes. robertocarlosm83@hotmail.com

práticas que convergem formação profissional e mercado.

Parafraseando Oliveira (2012) entende-se a Educação Física como uma disciplina que constrói conhecimentos para diferentes campos como o treinamento, os esportes, a atividade física, a saúde, a educação escolar entre tantos outros. Nesse sentido, os estágios tem facilitadas suas possibilidades de trabalho em diferentes tipos de mercado a partir das vivências práticas que desenvolve durante este processo, como estagiário. No entanto, os processos de estágio da faculdade consistem na formatação do conhecimento profissional, precisa e de qualidade dentro da comunidade acadêmica. Ou seja, o campo de atuação profissional em Educação Física se constrói também com estudantes de diversas competências que se aprimoram a partir da experiência de ser estagiário como adverte Okuma (1996).

A prática estagiária, em consequência, é um componente fundamental de vivências práticas onde os estudantes entram em contato com o meio de trabalho e a pesquisa a partir dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, dado que permitem elucidar os elementos que configuram o contexto laboral. Aliás, com base nos registros estagiários que tem sido o material latente de atuação profissional a partir de uma posição pesquisadora em que se identifica, analisa, desempenha e propõe novos discursos no contexto procedimental permite-se, segundo Albuquerque (2012) que a formação profissional em Educação Física seja um ciclo dinâmico no campo do mercado que se envolve em relação aos fins da educação.

Nessa lógica, a experiência estagiária que constrói o curso de Bacharelado em Educação Física da EEFUESP permite evidenciar um panorama laboral interessante. Desde as competências e habilidades que constroem os estagiários às variedades de campos de atuações que o mercado de trabalho oferece, até as ferramentas epistemológicas, humanas e procedimentais que compõem o curso mesmo para complementar e nortear estes processos na formação dos novos profissionais e significar a aprendizagem. Portanto, o objetivo deste trabalho foi analisar o perfil do estagiário e sua formação em um curso de Educação Física e

Esporte ao interior da Universidade de São Paulo. Mais especificamente, foi identificar as atividades específicas no processo de formação estagiária dos alunos do curso de Bacharelado em Educação Física da EEFUESP; verificar em quais áreas os alunos atuam e quais são os ramos oferecidos pelas empresas e definir as áreas de serviços oferecidas durante o processo estagiário para determinar a frequência em laboratórios.

Assentados esses objetivos, os elementos que representam as vivências práticas como estagiário no curso de Bacharelado em Educação Física tem sido arquivados como fichas de cadastro através de planos e relatórios no setor de estágio da EEFUESP entre 2007 e 2013, os quais permitem descrever esta situação como um assunto que deve ser englobado desde o exercício do conhecimento declarativo que enuncia Becker (2012) como informação factual, estática e imutável, organizada por fatos conectados e possíveis de descrição e o conhecimento procedimental. Sendo o conhecimento básico, fundamental de ações com natureza dinâmica e modificável facilitando mostrá-lo do que discutir sobre ele.

Portanto, o conhecimento da atuação profissional como função estagiária dentro de a EEFUESP permite desde a pesquisa para este contexto, a possibilidade de gerar uma relação importante entre sujeito e mercado que busca interpretar o presente de seus processos de estágio desde outros acontecimentos importantes além da informação; enquanto o paradigma atual do conhecimento em produção de aportes estatísticos acrescentam as dimensões funcionais das empresas em relação à EEFUE Freire, Verenguer, & Reis (2002) explicam que precisa-se de confiabilidade e qualidade na aplicação e construção de novas estratégias frente ao saber procedimental profissional, respaldo científico do conhecimento aplicado a partir dos discursos dinâmicos dentro da pesquisa como característica laboral do estagiário e possibilidades laborais para os estagiários junto com a oportunidade da inclusão de novas vagas no campo laboral.

Método

Para a relevância da pesquisa, o método quantitativo apresenta funções práticas para o logro dos objetivos



de análise desenvolvimental como aquele que “estuda mudanças ao longo dos anos” segundo Thomas, Nelson & Silverman (2012, p.311). Porém, a análise estatística apropria-se como proposta estratégica, descritiva e interpretativa dos dados coletados nos planos e relatórios acumulados no setor de estágio. Identificam-se assim aspectos importantes como os ramos das empresas onde se realizaram estágios, as áreas de serviço que estas oferecem e quais são as atividades e áreas de atuação mais frequentadas pelos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física.

Posteriormente, a informação coletada ao longo da pesquisa foi classificada em tabelas de porcentagem e frequência, onde os participantes por meio de seu histórico escolar, vínculo com a EEFUSP e seu cadastro ao setor de estágio registram quatro momentos disciplinares por cursar conhecidos como estágio supervisionado; onde a formatação das suas experiências práticas desde seus projetos de atuação profissional no mercado laboral representam a linha de tempo em que o curso de Bacharelado de Educação Física da USP tem contribuído ao mercado de trabalho. Desta forma, para obter uma informação precisa dos resultados totais da atividade estagiária, as fichas de cadastro encontradas foram organizadas e totalizadas em questões interpretadas pela análise estatística como porcentagem, frequências e correlação.

Os participantes correspondem exatamente a um grupo de 151 fichas de cadastro encontradas, classificadas e estudadas de forma longitudinal entre 2007 e 2013 no arquivo estagiário do curso de Bacharelado em Educação Física da EEFUSP. Na seleção das fichas de cadastro não foram consideradas questões de gênero ou faixa etária devido aos interesses da pesquisa, visto que os objetivos de análise estagiária para o curso, bem se ajustam à totalização da atividade estagiária na linha de tempo que corresponde às categorias emergentes dentro da análise estatística como são os ramos das empresas e as áreas de atuação.

Como instrumentos, foram utilizadas folhas de cálculo em Microsoft-Excel para coletar, categorizar e classificar os planos de cadastro em suas respectivas áreas e ramos. Em seguida, a informação foi submetida a análise estatística com o software IBM-SPSS v.20 com o fim de gerar variáveis dependentes do estudo em figuras de correlação, frequência e porcentagem. E, finalmente, os figuras obtidos durante a fase estatística representados como evidências procedimentais da atividade estagiária da faculdade definem os resultados do histórico estagiário correspondente ao tempo sinalado como impacto dos estudantes da EEFUSP ao mundo da atuação profissional.

Amostra

A amostra deste estudo está composta pela seleção especial do histórico estagiário que envolve 151 fichas de cadastro de empresas as quais se dividem em 811 planos e relatórios de estágios realizados e registrados pelos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física da EEFUEUSP no período de 2007 a 2013. As fichas conformam o repositório de experiências de atuação profissional dentro do curso durante esse período, por tanto o setor de estagio dentro da EEFUEUSP corresponde exclusivamente, ao histórico de estágios onde foi possível encontrar de forma organizada os documentos requeridos.

Procedimentos

Para obtenção dos dados foram analisadas as fichas de cadastro das empresas e planos de estágios das disciplinas da EEFUEUSP; *Estágio supervisionado em Educação Física* 111, 112, 113 e 114 com seus respectivos relatórios. Nestas fichas identificamos: 207 estágios da disciplina 111, 202 da disciplina 112, e 201 das disciplinas 113 e 114 os ramos oferecidos, áreas de serviço e tipo da empresa. Com a análise dos planos de estágio obtivemos dados da área de atuação e nos relatórios identificamos a atividade exercida dentro da empresa.

Para este estudo foram identificadas e classificadas um total de 811 estágios entre os anos 2007 a 2013, presentes em um banco de dados. Os relatórios de estágio são documentos obrigatórios de preenchimento, assim como é necessário a empresa estar vinculada com a EEFUEUSP para conceder estágio ao aluno. Estas informações foram fornecidas pelo setor de estágio da EEFUEUSP e pelo professor responsável pela disciplina de estágio supervisionado no curso de bacharelado em Educação Física na Universidade.

A análise da área de atuação dentro da empresa foi dividida em sete possíveis, todas presentes nos relatórios de estágio do aluno, que este deveria assinalar em qual área atuou naquele semestre:

1. Educação Física na infância
2. Educação Física na adolescência
3. Educação Física na vida adulta
4. Educação Física na terceira idade

5. Educação Física adaptada
6. Administração, Gestão e Marketing em Educação Física
7. Atuação geral em Educação Física relacionada a iniciativas de lazer e órgãos especializados em desenvolvimento de tecnologia e/ou pesquisa (laboratórios).

Ainda nos relatórios de estágio os alunos descrevem suas atividades de atuação, para facilitar a análise e a compreensão dos dados dividimos estas atividades em:

1. Pesquisa
2. Condicionamento Físico
3. Musculação
4. Iniciação Esportiva
5. Modalidade Esportiva
6. Administração
7. Monitoria

As áreas de serviço oferecidas pelas empresas constam na sua ficha de cadastro e devem ser assinalados e entregues ao setor de estágio, estas áreas são:

1. Condicionamento físico geral
2. Condicionamento físico para cardiopatas, obesos, asmáticos, etc.
3. Atividades recreativas
4. Atividade física para deficientes
5. Musculação
6. Ginástica
7. Avaliação Física
8. Educação Física infantil
9. Educação Física para adolescentes
10. Educação Física para adultos
11. Educação Física 3ª idade
12. Administração e marketing esportivo
13. Educação Física escolar
14. Eventos esportivos
15. Preparação física para atletas
16. Modalidade esportiva: iniciação ou treinamento

Para análise das empresas dividimos estas em ramos de acordo com as áreas de serviço oferecidas:

1. Academia/Fitness
2. Assessoria Esportiva
3. Clube Esportivo
4. Clube/Escola

5. Colégio/Escola
6. Laboratório de Pesquisa
7. Personal Trainer

O ramo Academia/Fitness engloba as empresas que tem como atuação principal condicionamento físico, musculação e aulas de ginástica. Já a Assessoria Esportiva envolve empresas que trabalham com condicionamento físico em áreas como parques e na própria USP. O ramo Clube esportivo se compõe de empresas com diversas modalidades esportivas, como lutas, natação, rugby, além de incluir também áreas como condicionamento físico para diversas idades. Clube/Escola se refere à EEFEUSP e ao CEPEUSP, locais que oferecem treinamento em modalidades esportivas e monitorias. O ramo Colégio/Escola engloba escolas que oferecem aos alunos diferentes modalidades esportivas além da Educação Física Escolar; Laboratório de Pesquisa envolveu todos os laboratórios da EEFE e demais laboratórios da USP. Por fim, o ramo Personal Trainer se refere às empresas cuja atuação principal é o treinamento personalizado.

Para os estágios em pesquisa foram identificados os diferentes laboratórios que fornece a EEFEUSP, o Instituto de Ciências Biológicas ICB e o Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo; CEPEUSP:

1. CESMH: Centro de estudos socioculturais do movimento humano

2. GEPAN: Grupo de Estudos em Adaptações Neuromusculares
3. ICB: Instituto de ciências biológicas
4. SMH: Laboratório Sistemas Motores Humanos
5. LABFISIO: Laboratório Fisiologia
6. LABIOM: Laboratório de Biomecânica
7. LABNUTRI: Laboratório de Nutrição
8. LABIOQUIM: Laboratório de bioquímica
9. LACOM: Laboratório de comportamento motor
10. LACRE: Laboratório de Avaliação e Condicionamento em Reumatologia
11. LAHAM: Laboratório de Hemodinâmica da Atividade Motora
12. LAPEM: Laboratório de pedagogia do Movimento
13. LATIS: Laboratório de atividade física e saúde
14. NES: Núcleo de Estudos Socioculturais do Movimento Humano
15. PET: Programa de Educação Tutorial

Análise estatística

Como ferramenta primária, foi utilizado o Microsoft Excel para coletar as informações pertinentes dos relatórios de estágio, das fichas de cadastro das empresas e para a elaboração dos gráficos. Estas informações foram classificadas a partir de testes de frequência, moda e correlação no IBM-SPSS v20, obtendo as tabelas para cada disciplina de estágio e a tabela geral, além da tabela dos ramos, atividades e áreas das empresas.

Resultados

Tabela 1.

Correlação das áreas de atuação e as atividades específicas exercidas pelos estagiários.

	Número de estágios realizados em determinada Atividade							
		Pesquisa	Condicionamento Físico	Musculação	Iniciação Esportiva	Modalidade Esportiva	Administração	Monitoria
Áreas De Atuação	Educação Física na Infância	0	0	0	84	0	0	0
	Educação Física na Adolescência	0	39	0	30	25	0	5
	Educação Física na Idade Adulta	0	212	101	0	40	0	1
	Educação Física na Terceira Idade	0	34	0	0	1	0	1
	Educação Física Adaptada	0	12	0	20	0	0	1
	Administração e Marketing	0	0	0	0	0	0	0
	Iniciativas de lazer e Laboratórios	183	0	0	0	0	22	0
	Total	183	297	101	134	66	22	8

Tabela 2.
Número de estágios realizados segundo as áreas oferecidas pelas empresas

Áreas	Frequência de atividade estagiária	Porcentagem Total
Educação Física na Infância	84	10,4
Educação Física na Adolescência	99	12,2
Educação Física na Idade Adulta	354	43,6
Educação Física na Terceira Idade	36	4,4
Educação Física Adaptada	33	4,1
Administração e Marketing	22	2,7
Iniciativas de lazer e Laboratórios	183	22,6
Total	811	100

Após análise dos resultados, identificou-se que a área na qual os alunos mais atuam é Educação Física para Adultos, na atividade de Condicionamento Físico, seguida pela Musculação e pela área Iniciativa de lazer e laboratórios. Os alunos, durante sua graduação, realizam quatro estágios obrigatórios, Estágio 111, 112, 113 e 114 para compreendermos em quais ramos os alunos atuam durante o curso de Educação Física realizamos uma análise do ramo da empresa em cada estágio obrigatório.

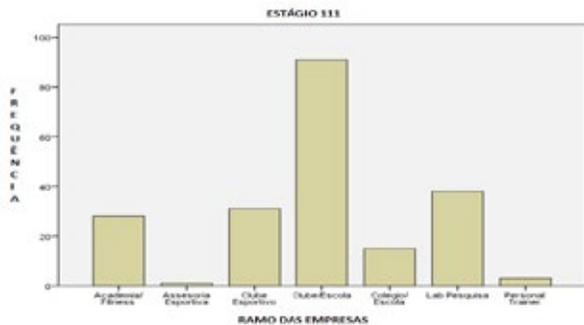


Figura 1. Frequência de estágios realizados em cada ramo de empresa na disciplina Estágio 111.

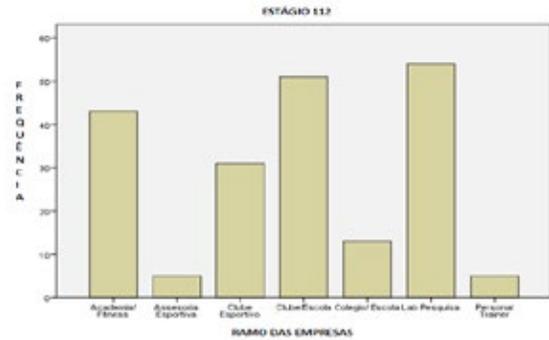


Figura 2. Frequência de estágios realizados em cada ramo de empresa na disciplina Estágio 112.

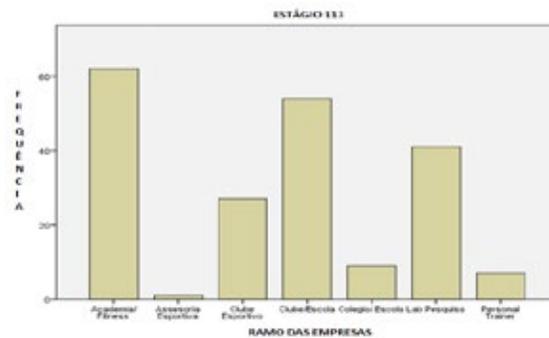


Figura 3. Frequência de estágios realizados em cada ramo de empresa na disciplina Estágio 113.

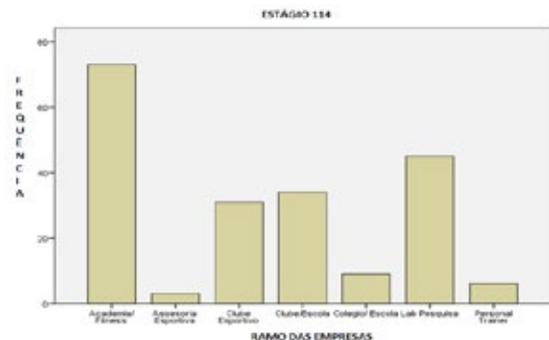


Figura 4. Frequência de estágios realizados em cada ramo de empresa na disciplina Estágio 114.



Figura 5. Frequência de estágios realizados em cada ramo de empresa, análise total das quatro disciplinas de estágio.

Ao ser pesquisado em quais ramos os alunos atuaram mais, encontra-se que no Estágio 111 os ramos Clube/Escola e Laboratório de Pesquisa foram os mais procurados, assim como no estágio 112. Mas aqui, a ordem se inverteu, sendo que o ramo Laboratório de Pesquisa obteve mais estágios que o ramo Clube/Escola. No Estágio 113 houve mais estágios no ramo Academia/Fitness, seguido pelo Clube/Escola. Já no Estágio 114, foi mais estágios no ramo Academia/Fitness e no Laboratório de Pesquisa. Na análise geral, observou-se que o ramo Clube/Escola obteve maior frequência de estágios, seguido por Academia/Fitness e Laboratório de Pesquisa.

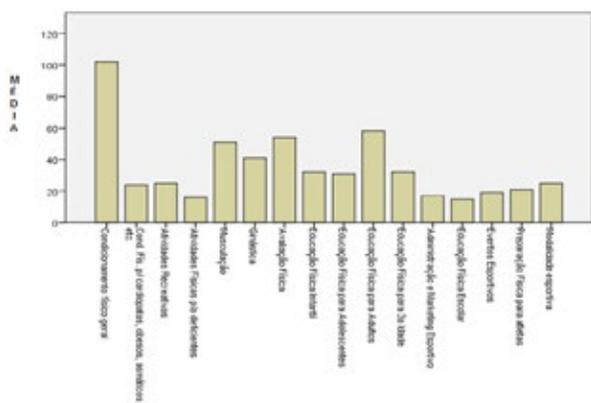


Figura 6. Número de empresas que oferecem cada área de serviço.

Ao serem investigadas as áreas de serviço, percebe-se que a área mais oferecida é a de Condicionamento Físico Geral, seguida pela Educação Física para Adultos, Avaliação Física e Musculação.

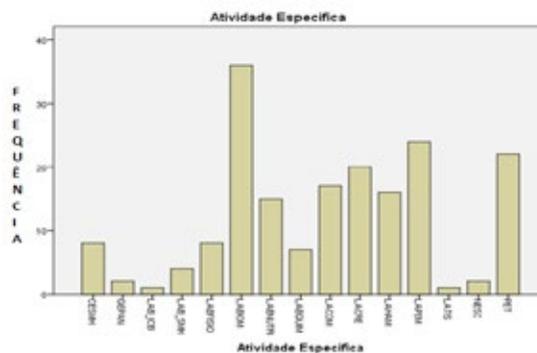


Figura 7. Frequência de estágios realizados na atividade específica Pesquisa. Divisão por laboratórios da EEFEUSP e outras Faculdades da USP.

Uma das áreas de atuação que se destaca é a Laboratório de Pesquisa. Portanto analisou-se em quais deles os alunos mais atuam e encontramos que os Laboratórios de Biomecânica, Pedagogia do Movimento Humano e o Programa de Educação Tutorial obtiveram maior frequência de estágios.

Discussão

O mercado da Educação Física está composto por diversos contextos profissionais, ou seja, que o estudante pode estagiar ou contribuir em diversos contextos devido à multiplicidade científica ou prática da Educação Física, por exemplo, em áreas da saúde, áreas humanas, áreas sociais ou áreas das ciências exatas como aclara Burgués, (2007). Para este caso, os contextos profissionais que foram selecionados representam especialmente o setor de estágio.

Nesse sentido, a partir dos contextos profissionais da Educação Física é importante estabelecer uma relação entre mercado, produtos, serviços e Educação Física baseados nos processos estagiários como aqueles que norteiam o futuro profissional. O termo mercado pode-se definir como “um grupo de pessoas que podem comprar um produto ou serviço se o desejam” (Reid, 1980, p.45). Já o termo produto é definido como: “Tudo aquilo que a empresa ou organização realiza ou fabrica para oferecer ao mercado e satisfazer determinadas necessidades” (Alfaro, 2013, p.9). Desta forma, pode-se considerar como os produtos que fornece a EEFEUSP como empresa em relação

com outras empresas, se caracteriza pela formação de profissionais com uma maior atuação em condicionamento físico em academias/ Fitness, sendo este um ramo que oferece grande número de estágios.

O ramo clube/escola, composto pela EEFUEUSP e o CEPEUSP, fornece estágio em diversas modalidades esportivas e cursos comunitários. Isto faz com que estas empresas tenham uma maior frequência estagiária. Um diferencial da EEFUEUSP é a possibilidade de realizar estágio em laboratórios. Como a Universidade se destaca pela pesquisa, é frequente que os professores facilitem o contato do laboratório com o estudante. Por isso há uma grande incidência de estágios neste ramo.

O termo serviço é considerado por Garzón (2013, p.23) como uma "contribuição ao bem-estar dos demais". Pode-se evidenciar nos resultados como as áreas de atuação envolvem, de forma inclusiva, todo tipo de população, mas os resultados evidenciam como a educação física na vida adulta é aquela com maior incidência estagiária. Estes estágios foram realizados em empresas, cujos ramos de atuação são: academia/fitness, clube/escola e pesquisa, sendo o condicionamento físico a atividade principal para essa população.

Na atualidade, as condições do mercado estabelecem a importância da aquisição de habilidades conhecidas como competências. No caso da EEFUEUSP, se caracterizam também pela aquisição de destrezas associadas com a observação, interpretação e participação em atividades como propõem Fernández & Gamez, (2013). Mesmo assim, a responsabilidade, autonomia, resolução de problemas e capacidade de adaptação com as novas tecnologias definem o panorama formativo da EEFUEUSP, mas a relação entre teoria e prática segundo à análise estatística; precisa maior contato com o mercado a partir das experiências estagiárias como os distintos contextos que envolvem a Educação Física em escolas, academias, faculdades, esportes, lazer e atividade física como categoriza Pires (2012, p.45) e correspondem às expectativas curriculares em quanto à formação profissional além da USP.

Por conseguinte, os estudantes em formação durante seus processos estagiários devem desenvolver competências como evidencia da

literatura estudada ao longo do curso, como formas de inclusão e conhecimento no meio laboral além de seu local de estudo; evidenciando para si quais são as possibilidades de atuação e quais são os contextos de atividade com maior possibilidade estagiária, permitindo assim identificar quais são as características do ambiente laboral a nível regional, nacional e internacional. Portanto, os estudantes de Bacharelado em Educação Física deveriam contribuir com seu saber profissional no aumento de estágios nos ramos das empresas conveniadas com o setor de estágio da faculdade.

Ademais, a sociedade dentro do mercado laboral em Educação Física se constrói por diferentes ciências e contextos para atuar. Isto permite pensar sobre as ferramentas teórico-práticas que os estudantes precisam conhecer para construir sua identidade profissional dentro e fora da EEFUEUSP. Nessa lógica, é necessário aprimorar o contato entre empresas e áreas de interesse seja em Esporte, Bacharelado ou Licenciatura em Educação Física. Esta informação permite conhecer, participar e propor novos contextos de prática ou trabalho que acrescentem o campo aplicado da educação física a partir da sua identidade profissional e suas competências, que por sua diversidade epistemológica e impacto no mercado, permite refletir na prática para explorar novos lugares de intervenção ampliando as possibilidades laborais dentro dos estágios e o mercado de trabalho.

Conclusões

1. A Educação Física Brasileira forma a partir de três cursos que o educando pode escolher ao ingresso vestibular: Bacharelado em Educação Física, Bacharelado em Esporte ou Licenciatura em Educação Física. Nesse sentido, o interesse deste estudo aponta especificamente à análise do comportamento estagiário dentro do curso de Bacharelado em Educação Física da EEFUEUSP, com o fim de conhecer e analisar o comportamento estagiário do programa ao longo dos períodos 2007 até 2013 para conhecer a relação entre estagiários e o mercado em que eles participam. Porém, os resultados da pesquisa situam uma frequência estagiária muito maior de alunos que participam dos programas da USP, com relação aos ramos das

empresas que compõem o mercado vinculado a EEFUEUSP evidenciando-se um impacto da faculdade menor em outros contextos laborais além do local de estudo.

2. A população que frequenta maior atividade estagiária corresponde à adulta. Ao analisar os resultados, encontra-se que as academias e os laboratórios são os locais de trabalho que preferem os estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física. A interpretação deste fenômeno indica que os laboratório, academias e clubes-escola concentram este tipo de população, dado que as pesquisas e, às vezes, os contextos, se associam com problemas de pesquisa relacionados a locais de trabalho que involucram esta faixa etária.
3. Em relação à atuação estagiária, o condicionamento físico representa a maior quantidade de relatórios e fichas de cadastro, a informação corresponde aos problemas epistêmicos que envolvem o contexto ao longo do processo estagiário. É dizer, que o condicionamento físico geral implica o maior problema de pesquisa e atuação dentro dos laboratórios e academias considerando que curricularmente o estagiário se enfrenta a questões disciplinares que abordam a educação Física desde o curso de Bacharelado em Educação Física.
4. A análise estatística dos relatórios e fichas de cadastro permitem interpretar que o curso de Bacharelado de Educação Física da EEFUEUSP. Representa, ainda, um saber específico concentrado principalmente na formação de profissionais que se ocupam das atividades que involucram o condicionamento físico geral dada a alta participação de estagiários do curso em laboratórios, clubes e academias. Portanto, identifica-se um tipo de profissional que se ocupa de problemas da saúde respeito à atividade física e motora formado dentro dos saberes que compõe o curso em relação à atividade estagiária de própria faculdade.

Referencias

- Albuquerque, A. (2012). Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada. En G. O. Juarez Viera do Nascimento, *Construção da Identidade Profissional em Educação Física* (págs. 150, 151, 152, 153). Florianópolis: Temas em movimento.
- Alfaro, E. (03 de abril de 2013). Obtido de <http://www.eticaygestion.org/documentos/marketing/3.pdf>
- Batista, P., Pereira, A. & Graça, A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. En J. V. Nascimento, & G. O. Farias, *Construção da identidade profissional em educação física* (pp. 90-91). Florianópolis: Tribo da ilha.
- Becker, M. (24 de março de 2012). *Cognitivismo*. Obtido de <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/cognitiv.htm>
- Burgués, P. (2007). Educación física y Mercado Laboral, Competencias Profesionales. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 123 - 131.
- Fernández, J. & Gamez, A. (2013). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, 1 - 15.
- Freire, E., Verenguer, R. & Reis, M. (2002). Educação Física: Pensando a profissão e a preparação profissional. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 39-46.
- Garzón, D. (03 de abril de 2013). Obtido de <http://www.idmau/la-calidad-en-los-servicios-iso-9000>
- Okuma, S. (1996). *Significado da experiência: Outra visão sobre vivências práticas no curso de graduação em Educação Física*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

- Pires, G. (2012). Estágio supervisionado em Educação Física Escolar, relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. *UFSC*, 232.
- Proni, M. (2010). Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. *Motriz, Rio Claro*, 16(3), 788-798.
- Reid, A. (1980). *Las Técnicas Modernas de Venta y sus Aplicaciones*. México: Diana.
- Thomas, J., Nelson, T. & Silverman, S. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física* (6th ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Vásquez, C. y Barrios, G. (2013). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-17.

VOCES DE EXCLUSIÓN, HISTORIAS POR COMPLETAR

Objetivo: identificar y analizar las formas de rechazo expresadas por los participantes en una institución educativa superior, desde la perspectiva de la diversidad y la alteridad. **Metodología:** el proceso investigativo se desarrolló desde el modelo cualitativo, bajo el enfoque de la teoría fundamentada y con la encuesta y la observación no participante como método de abordaje. **Hallazgos:** los resultados se concentran en tres categorías emergentes: 1) La homogenización: un mecanismo generador de exclusión, 2) La inclusión de las heterotopías: construcción de múltiples espacios que configuran realidades, y 3) Voces de exclusión: historias por completar. **Conclusiones:** a través de la visibilización de las maneras en que convergen el rechazo y la exclusión, es posible proponer nuevas formas de tejer relaciones humanas.

Palabras clave: alteridad, diversidad, educación, exclusión, homogenización, inclusión.

Origen del artículo

El presente artículo expone los resultados de una experiencia investigativa de aula que trata la exclusión como problema de investigación.

Cómo citar este artículo

Valdés Henao, C. (2017). Voces de exclusión, historias por completar. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 56-68.

EXCLUSION VOICES, STORIES TO COMPLETE

Objective: to identify and analyze the form of rejection expressed by the participants in a superior educative institution, from diversity and otherness perspective. **Methodology:** The Grounded Theory, survey and non-participating observation as method of approach, carried out the investigative processes from the qualitative pattern. **Findings:** the results concentrates three emerged categories: 1) homogenizing: a mechanism generator of exclusion, 2) inclusion of heterotopias: construction of multiple spaces that set certainties, and 3) exclusion voices: stories to complete. **Conclusions:** through in addressing the form in which rejection and exclusion converge, it is possible to propose new forms of building up links of human relationships.

Key words: otherness, diversity, education, exclusion, homogenizing, inclusion.





Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 · Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

Voces de exclusión, historias por completar

Introducción

La exclusión ha sido un fenómeno social que se ha manifestado históricamente en diferentes sociedades y de múltiples formas, lo que ha generado en cierta medida la naturalización de una problemática que se ha trasladado paulatinamente a diferentes escenarios, instalando condiciones hegemónicas y formas de dominación hacia todo lo que se identifique como ajeno y se interprete como diferente. Las dinámicas escolares también han sido partícipes de estas problemáticas, demarcando así fronteras y límites entre los grupos humanos que allí asisten.

En este artículo se presentan distintos mecanismos de exclusión manifestados por estudiantes de psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó en Manizales. Su análisis se realiza a la luz de los paradigmas de la diversidad y la alteridad, además de posturas teóricas que permiten identificar el modo como la exclusión ha sido un patrón socialmente establecido y aceptado por

Carolina Valdés Henao¹

¹Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad Externado de Colombia. Docente e investigadora del programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Centro Regional Manizales. carolina.valdeshe@amigo.edu.co
carolinavaldeshenao@gmail.com

los diferentes contextos. Michel Foucault (2010) expone la existencia de diferentes escenarios en los que se han legitimado las estructuras excluyentes que denominó como heterotopías; estos espacios se consideran aún vigentes, pero en este estudio se identifica la manera en que se han extendido y fijado, incluso en el ámbito escolar.

El mismo autor también plantea algunas épocas históricas que han sido altamente significativas para identificar la exclusión no solo desde las estructuras físicas, sino desde los imaginarios y las instituciones sociales; además, la manera como las personas que han sido excluidas lo siguen siendo aun cuando los motivos de dicha exclusión se hayan agotado (Foucault, 2015).

La intención de este escrito se fundamenta en proponer la inclusión de las múltiples heterotopías que se constituyen cotidianamente desde una perspectiva que permita configurar nuevas realidades a partir de las voces que buscan contar sus historias y de sociedades que necesitan completar las historias de los excluidos.

Metodología

La investigación se desarrolla desde la perspectiva cualitativa, modelo que para Galeano (2009) apunta a construir procesos desde la lógica de los diversos actores sociales a partir de una mirada al interior de ellos, que permita rescatar la singularidad de la dinámica social poniendo especial énfasis en la subjetividad y en las vivencias personales; por ello que se considera pertinente este modelo de investigación ya que el interés primordial se centra en reconocer la singularidad de las experiencias en la temática de la exclusión sin enfatizar en la representatividad estadística, sino en el mundo interno de quienes participaron de la muestra.

La interpretación de la información se realizó enfocada en la teoría fundamentada; para Morse (2006) este tipo de investigación se centra en el interaccionismo simbólico donde cobran especial sentido las palabras, los gestos y las realidades sociales que se expresan a través de la interacción de los grupos. En la teoría fundamentada lo más importante son las categorías emergentes que permiten revelar nuevos sentidos a las posturas

teóricas preestablecidas a partir de tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva.

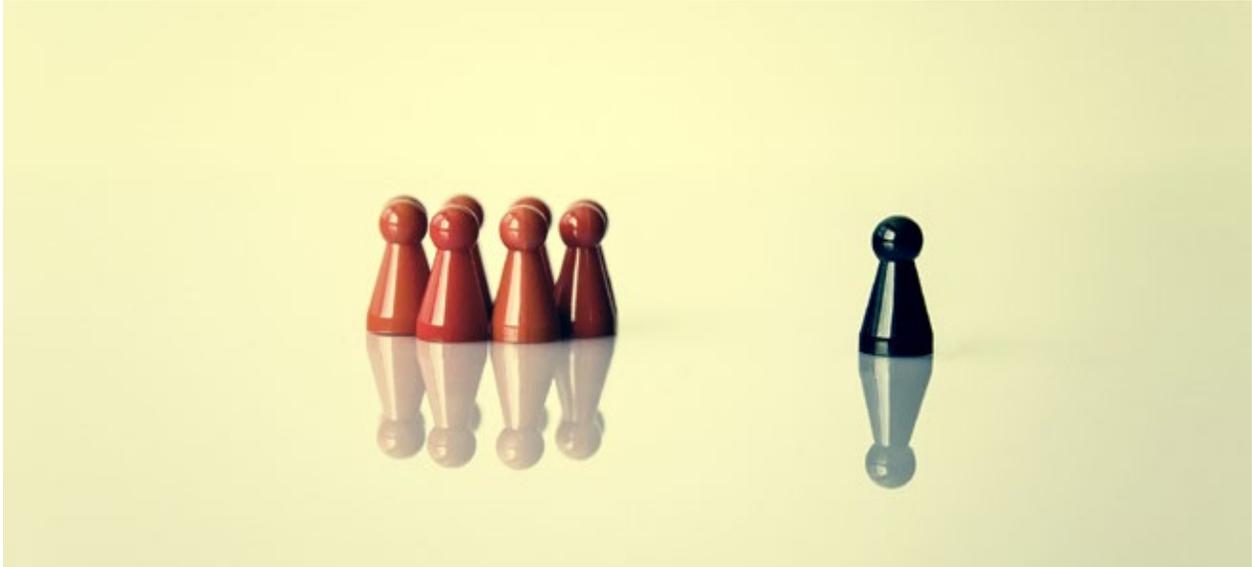
El estudio se llevó a cabo como parte de una experiencia investigativa de aula, desde la cátedra de psicología educativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó, a partir del curso desarrollado entre enero y mayo del 2015. Esta propuesta surge de la necesidad de conocer a través de la práctica investigativa, el tema de la diversidad; así mismo, tiene un doble interés: primero, identificar las dinámicas excluyentes que se presentan al interior de una institución de educación superior, específicamente en el programa de psicología; segundo, analizar cómo se ve afectada la diversidad y la alteridad a partir de comportamientos excluyentes en este ámbito escolar.

Para su desarrollo se realizaron observaciones no participantes en escenarios extraclase como biblioteca, cafetería, corredores y plazoleta; con una duración de tres semanas durante el semestre académico; se realizó la aplicación de una encuesta con dos preguntas abiertas¹ a 271 estudiantes que participaron de forma voluntaria. Posteriormente se codifica la información y de acuerdo a las respuestas otorgadas por los estudiantes se caracterizan ocho tipos de respuestas según el tipo de exclusión: personalidad, afectividad, apariencia física, posición social, pensar diferente, condiciones académicas, oralidad, no rechazo. De acuerdo con los relatos emergen categorías de análisis que permiten exponer el tema en tres dimensiones: uno, la homogenización: un mecanismo generador de exclusión; dos, la inclusión de las heterotopías: construcción de múltiples espacios que configuran realidades; tres, voces de exclusión: historias por completar.

La homogenización: un mecanismo generador de exclusión

La frontera demarca, circunscribe, divide y delimita: ella incluye y excluye, identifica lo que está dentro y lo que se encuentra fuera, separa

¹Las preguntas realizadas fueron: 1. Pensar en una persona que usted haya rechazado y ¿cuáles son las razones por las que lo he hecho? 2. Pensar en una persona que lo haya rechazado a usted y ¿cuáles son las razones por las que lo ha hecho?



al nosotros de lo ajeno y se extiende al peligroso terreno de la <no pertenencia>. La frontera, como escenario de reglamentación y de orden, marca el fin de una zona segura y el principio de otra, quizá incierta. (Waldman, 2009, p.9)

La heterogeneidad es un aspecto propio de la condición humana que requiere del reconocimiento de la pluralidad y las similitudes entre los seres humanos, de semejanzas y diferencias, de fronteras que componen el sentido de las relaciones entre sí, pero que al mismo tiempo generan proximidades y distancias. La existencia de la multiplicidad de otros invita a crear comprensiones sobre aquello que altera, que crea desorden y perturbación, lo que pone en constante conflicto la existencia humana y genera tensión en las relaciones con los otros (Skliar y Téllez, 2008). La pluralidad conduce a “[...] la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos” (Arendt, 2011, p.206). Pero cuando tal pluralidad se ve opacada y se restringe lo diferente a un punto de vista único, se conduce a la homogenización y la uniformidad de todo aquello que constituye la naturaleza humana y su condición vinculante con los otros. Desde esta perspectiva el estudiantado afirma haber sido excluido en la institución educativa por motivos como:

Mi color de piel, por el simple hecho de ser morena fui víctima de burlas y discriminación; eso afecta mucho la autoestima de una persona (Informante 49).

Me han rechazado por ser de otra religión, porque soy católica un amigo dejó de hablarme e ignoraba mi presencia en los lugares en los que nos encontrábamos juntos (Informante 88).

La diversidad para Rodríguez, (citado por Sánchez y García 2013) es “El conjunto, la mezcla colectiva de diferencias y similitudes. Diversidad no son los miembros de las minorías, sino la colectividad, el conjunto de minorías y mayorías” (p.20). Es por ello que al hablar de diversidad se hace necesaria su mirada desde diferentes ópticas que permitan la comprensión del otro como un ser integral, no como un ser parcial o fragmentado, menos aún, que a partir de tal fragmentación se defina su condición de humanidad como una totalidad ya que esta se encuentra configurada por una complejidad de aspectos que se enmarcan en lo psíquico, corporal, social, intelectual, cognitivo, afectivo, etc. Por lo tanto, su comprensión no puede realizarse desde una postura reduccionista que lo fije en uno de estos ámbitos como un todo hegemónico, ni mucho menos que la integridad del individuo se vea quebrantada por patrones que buscan la homogenización e invisibilización de sus divergencias. Asimismo, se concibe la exclusión en

un doble movimiento, donde no solamente se es rechazado, sino que se es generador de rechazo:

He rechazado porque no hablan nada interesante o al menos algún tema de mi agrado. Personas muy plásticas y que aparentan lo que realmente no son; son presumidas o demasiado diferentes a mí en cuanto a formas de actuar por tener actitudes contrarias a las mías (Informante 269).

Me han rechazado por mi condición de género (Informante 210).

La hegemonía está definida por Gramsci (citado por Sánchez y García, 2013) como:

la dominación y mantenimiento de poder que ejerce una persona o un grupo sobre otros, imponiendo sus propios valores, creencias e ideologías que configuran y sostienen el sistema político y social, con el fin de conseguir y perpetuar un estado de homogeneidad en el pensamiento y en la acción (p.20).

La hegemonía busca constituir patrones de funcionamiento no solo al interior de una sociedad, sino al interior del mismo individuo, ya que lo que pretende es la instalación de identidades unívocas sin posibilidad de cuestionamientos, buscando que sus comportamientos, sus pensamientos y sus discursos estén domesticados y dominados por condiciones totalizantes que buscan anular toda posibilidad de diferencia entre sujetos.

He rechazado porque los otros no son como me han educado a mí, porque ellos no son quizás como yo soy. Creo algunas barreras apenas las veo a las personas por su aspecto físico, así como la educación tampoco concuerda con el mía (Informante 258).

Es así como las personas en su proceso de formación van creando estándares y modelos que representan a través de las relaciones con aquellos que se eligen debido a la similitud de ideas, discursos, quehaceres, pero también en la expulsión de quienes no se constituyen como parte de su identidad.

He rechazado debido a la intolerancia que esta persona genera en mí, por conductas que son repetidas y me irritan y que, según mis convicciones,

considero que me hacen daño o por el simple hecho de tener rasgos de personalidad que distan mucho de la mía y generan en mí distanciamiento (Informante 253).

Quizás me han rechazado porque me he equivocado por cometer algunas acciones o porque a veces no soy muy amigable por mi forma de ser que es un poco más seria y reservada (Informante 2).

Las razones fueron por plata y estatus económico, yo carecía de dinero y muchas veces me dejaban y me excluían (Informante 34).

De este modo se va cancelando la posibilidad de establecer diálogos, acciones, pensamientos, vínculos y encuentros que posibilitarían nuevas perspectivas creadas a través de las experiencias con los otros, las cuales se encuentran representadas por multiplicidad de elementos que permiten una configuración integral de la vida y no solo a partir de lo que se conoce superficialmente o lo que se logra comprender a través de la razón; de acuerdo con Restrepo (2014),

Estas miradas y comprensiones de la experiencia tienen un fuerte sesgo reflexivo que puede hacernos pasar por alto que la experiencia además de cognitiva, es sensorial y afectiva. Por lo tanto, se propone una lectura un poco más global de la experiencia que incluya a la reflexividad, pero que reconozca en ella también su condición corporizada (p.77).

Sin embargo, así como se ha buscado dominar la experiencia racional, también se ha contado con una larga tradición de dominio sobre las experiencias corporales y afectivas, dando como resultado los relatos anteriormente expuestos, a través de los cuales se configuran formas de opresión sobre los otros, de lo contrario se excluye de la propia experiencia aquello que no se logra colonizar bajo el poder hegemónico de una persona o un grupo de personas. Un estudiante manifiesta: "*Siento que las personas me rechazan porque no apporto como ellos en su conocimiento, aunque yo me considero una persona con conocimiento, considero que muchas veces es por mi apariencia física*" (Informante 10).

Este dominio sobre el cuerpo y de unos sobre otros ha sido una herencia histórica que se ha vislumbrado incluso en los espacios escolares,

desdibujando así la posibilidad de formar seres humanos con consciencia corporal y sensibilidad sobre sus experiencias, desvaneciendo la posibilidad de crear acciones conducentes a cuidar de sí y de los otros a través de la consciencia que implican los procesos de formación. Sin embargo, se experimenta la paradójica condición por la cual se busca dominar la experiencia de los otros, pero a su vez el cuerpo busca otras instancias en las cuales

[...] no se deja someter con tanta facilidad. Después de todo, él mismo tiene recursos propios de lo fantástico, también él posee lugares sin lugar y lugares más profundos, más obstinados todavía que el alma [...], tiene sus bodegas y sus desvanes, tiene sus estadias oscuras, sus playas luminosas (Foucault, 2010, p.10).

Si bien el cuerpo busca sus refugios, dentro de la paradoja se experimenta el modo como los procesos educativos han logrado plasmar un sello de homogeneidad, pues en la relación con los otros se busca que sea exactamente igual a lo que cada uno ha constituido, no solo desde la perspectiva de la personalidad, sino desde sus formas de vestir, de oler, de pensar, de ver el mundo, incluso hasta en sus formas de habitar.

He rechazado por intereses y actuaciones a los que no he estado acostumbrada o me incomodan por la manera de responder, por el egocentrismo, porque la persona no confabula conmigo, porque su personalidad es muy diferente, su efusividad es muy marcada; no concuerda con mi forma de ser (Informante 99).

Esto a su vez, conduce a que la persona se enmarque en situaciones de competencia y de exclusión en los espacios generadores de convivencia, participación y construcción con los otros, dicha competencia es también un componente propio de la homogenización ya que con ella se pretenden desvirtuar las capacidades propias de cada sujeto, como también borrar toda posibilidad de diferencia; es a partir de allí de donde emerge la tendencia a crear similitudes en las vestimentas, en las formas corporales, en las formas de pensar y hasta en la forma de ser del individuo. De este modo se buscan invisibilizar las diferencias al igual que a los portadores de ellas

si no se cumplen con los debidos modelos que se imponen desde la competitividad. Este proceso Skliar (2007) lo describe así:

Los diferentes obedecen a una construcción y son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar diferencialismo, esto es, una actitud –sin duda racista– de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son simplemente, crucialmente, álgidamente, diferencias (p.108).

Sin duda alguna las diferencias y las similitudes son inherentes a lo humano, Arendt (2011) expone que:

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas (p.205).

Si bien estas comprensiones son necesarias para el desenvolvimiento de las prácticas en la actualidad, son las similitudes identitarias las que siguen y se exacerban cotidianamente mientras las diferencias son las que se anulan, se suprimen o se signan; aquello que es diferente se etiqueta a modo de exclusión, se le marca con un signo que denote su distinción, pero no con el propósito de reconocer, sino de manchar y estigmatizar al diferente en lugar de reconocer y comprender la diferencia.

Los escenarios educativos desde sus niveles iniciales acuden continuamente a estos estilos formativos, pues allí se alinean los estudiantes en filas, se uniformiza el vestido como también sus formas de pensar, condición que continúa atravesando la historia individual y colectiva, pues la persona, inclusive después de terminar sus

estudios básicos y medios, continúa realizando exigencias a ese otro de cómo debe vestirse, comportarse, hablar, pensar y hasta sentir, porque de lo contrario la exclusión se hace evidente.

Skliar y Larrosa (2011) afirman que:

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. Y, sin embargo, participamos de una dominancia cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aun, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro (p.9).

La homogenización es un mecanismo de dominación, pero a la vez de exclusión sobre los otros, ya que no permite el encuentro de seres humanos que desde su diversidad puedan crear diálogos y comprensiones de mundo en sus diferentes miradas, sino que busca la uniformidad de pensamientos como también la uniformidad de sus encuentros. Mientras tanto, la comprensión de lo heterogéneo, de lo diferente, de lo diverso, de lo que altera, conduce a niveles de mayor exigencia consigo mismo en los encuentros con los otros, puesto que requiere de la ruptura de esquemas viejos y conocidos para incursionar en nuevos y desconocidos modos de constituirse con otros y de crear nuevos sentidos a la convivencia colectiva.

La inclusión de las heterotopías: construcción de múltiples espacios que configuran realidades

“El lenguaje ético es narrativo, no soporta los conceptos. ¿Por qué en lugar de pasarnos la vida pensando cómo definir no nos dedicamos a escuchar lo que el otro nos pide?”

Joan-Carles Mèlich (2015, p.36)

El ser humano construye espacios continuamente, espacios que representan sus pensamientos, lecturas de mundo, realidades, como también fantasías e ideales. Sin embargo, lo que Foucault

denomina como heterotopías son aquellos lugares que además de ser reales, se constituyen como absolutamente diferentes; son los espacios que se crean como contenedores de lo que la sociedad se encarga de etiquetar, y a través de la etiqueta, de excluir, ejemplo de ello son los orfanatos, los prostíbulos, las cárceles, los hospitales psiquiátricos, entre otros (Foucault, 2009a).

Asimismo, Foucault (2015) plantea el sentido de la exclusión en la época medieval, a partir de la instalación de estancias para separar a las personas con lepra del resto de la sociedad y así evitar el contagio de quienes no la padecían. Sin embargo, la lepra desaparece, pero

Lo que durará más tiempo que la lepra, y que se mantendrá en una época en la cual, desde muchos años atrás, los leprosarios están vacíos, son los valores y las imágenes que se habían unido al personaje del leproso; permanecerá el sentido de su exclusión, la importancia en el grupo social de esta figura insistente y temible (Foucault, 2015, p.17).

De modo paralelo la sociedad se ha encargado de configurar espacios de exclusión para el que piensa, se viste y se politiza diferente, entre otras cosas; aunque tales lugares no incursionan sobre las mismas condiciones a los nombrados anteriormente, también constituyen la necesidad de expulsión de lo diferente para que ese lugar sea ocupado por quienes cumplen con conductas de similar funcionamiento. Así lo narran: “*Me han rechazado por incomodar en su espacio, porque no poseo los requisitos para que esa persona desee compartir conmigo situaciones, momentos y lugares* (Informante 27).

Lo anterior lo podemos encontrar en espacios escolares, familiares y sociales; ejemplo de ello son los niños que castigan en la escuela, quienes deben ocupar un lugar discriminatorio dentro dicho ámbito para que sea reconocido como sujeto de castigo, también, para que sus compañeros identifiquen aquello que es castigado y expulsado socialmente.

Si bien este modo de exclusión se ha hecho presente en los escenarios escolares, siglos atrás ya ejercía su presencia con las personas que padecían de lepra; quienes además de ser alejados

para evitar el contagio, la iglesia los consideraba como sujetos castigados por la divinidad, allí se promovía su exclusión de la sociedad para posibilitar la salvación (Foucault, 2015). A partir del medioevo fueron diferentes los lugares que se instauraron para separar y excluir; inicialmente fueron los leprosarios los que sirvieron como espacios para separar a las personas con algún tipo de enfermedad venérea. Sin embargo, estas no son las únicas modalidades de separación, también se crean hospitales para "locos" y las correccionales para quienes se consideraban vagabundos insensatos, así se buscaba proteger a la sociedad de quienes podían sustentar un peligro para ella (Foucault, 2015). De este modo se hace una repartición en cinco áreas:

El manicomio, los calabozos, las jaulas y las celdas para aquellos a quienes se encierra por carta del rey; los empleos segundo y tercero están reservados a los "pobres buenos", así como a los "paralíticos grandes y pequeños"; los alienados y los locos van a parar al cuarto; el quinto grupo es de quienes padecen enfermedades venéreas, convalecientes e hijos de la corrección (Foucault, 2015, p.133).

En la actualidad continúan vigentes algunos de los espacios nombrados, como también las diferentes expresiones que desvinculan a los otros de los espacios sociales. Frente a esto Foucault (2009a) expone que:

¡Y bien! Yo sueño con una ciencia que tendría por objeto esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio donde vivimos. Esta ciencia estudiaría no las utopías. Puesto que hay que reservar ese nombre a lo que no tiene realmente ningún lugar, sino las heterotopías, los espacios absolutamente diferentes (p.21).

Cabe preguntarse entonces ¿Cómo se les denominaría a aquellos espacios que no son concurridos por los diferentes, y sí por los contrarios?, ¿se crean para que los diferentes no tengan acceso? o bien ¿la heterotopía será el resto del mundo al que no se le permiten la entrada por ser diferentes?, pues claramente son constituidos para marcar una diferencia, ya sea de clase, religión, género, raza y demás.

Las voces de exclusión cuentan este tipo de experiencias, como el sentirse rechazados por aquellos que no permiten la entrada a sus lugares de encuentro y aquellos que impermeabilizan sus zonas de encuentro con el fin de hacer explícita la no aceptación de quien se comporta de forma diferente a la suya.

Me han rechazado por el alcohol, las drogas, la mala fama y por ser la oveja negra (Informante 129).

Me han rechazado porque crean grupos y uno no encaja en ellos, en muchas ocasiones me he sentido rechazada, las razones pueden ser muchas, porque me aísla, me ausento, pongo barreras de comunicación (Informante 125).

Posiblemente porque no me gusta simpatizar con todo el mundo, solo con quien encuentro interesante. Me han rechazado porque de entrada soy malacrosa, porque soy un poco solitaria, porque no soy del mismo mundo o ambiente y porque no me gusta ir a las fiestas (Informante 213).

Por tal razón, la cuestión surge nuevamente, ¿aquellos quienes construyen espacios para marcar una diferencia, son excluyentes de los otros o se excluyen a sí mismos de la posibilidad de configurar una relación con los otros, con quienes se les denomina como diferentes?

Estos cuestionamientos, más que otorgar una respuesta permiten comprender el modo como el excluir y excluirse se ha convertido paulatinamente en un hábito de vida y en la naturalización de la descalificación del otro; de este modo Goffman (2012) afirma que los seres humanos buscan un sistema de valores que presenten una perspectiva en común y "todo hombre que no consiga llenar cualquiera de estos requisitos se considerará probablemente –por lo menos en algunos momentos- indigno, incompleto e inferior"; sin embargo, también sospecha que "el rol del normal y el rol del estigmatizado son partes del mismo complejo, recortes de una misma tela estándar" (2012, p.161).

La estigmatización se encuentra en la cotidiana necesidad social de crear taxonomías frente a los otros, lo que Skliar (2007) denomina como

preocupación y obsesión por los extraños, por los diferentes y por los “anormales”, buscando separar con connotaciones y etiquetajes peyorativos que subestimen la importancia de la diferencia, subvalorando al que nominan como diferente.

He rechazado a personas que hablan sin argumento, que dicen cosas que no tienen un soporte en un espacio formal o académico. Lo he hecho por un sesgo de que todo debe tener un sustento y hasta hace pocos años entendí que existen los saberes populares, esto me ha llevado a cambiar mi forma de relacionarme. (Informante 87).

Son las diferencias y heterogeneidades las que se persiguen para ser catalogadas y ubicadas espacialmente como diferentes dentro de las llamadas heterotopías, pero desde una perspectiva de mayor amplitud son las que generan mayor enriquecimiento en el habitar social, ya que son estas las que sustraen de la calma y la quietud para exponer el conflicto y la perturbación, siendo este tipo de relaciones a lo que Skliar y Téllez (2008) denominan como alteridad, manifestando que “una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación de uno consigo mismo, sin implicar la transformación de uno mismo desde la relación de alteridad” (p.115).

He rechazado porque no es el tipo de persona con la que suelo socializar. Por motivos académicos, cuando una persona no aporta en mí conocimiento y no contribuye a mi crecimiento personal, la rechazo al mismo tiempo que corto cualquier vínculo de socialización (Informante 1).

Con la inserción de las heterotopías el ser humano puede convertirse en generador de aperturas de diversas realidades, en donde los otros participen por su condición humana en lugar de dejar de participar por su estigma o su clasificación que lo etiqueta y lo expulsa de dicha experiencia social; sin embargo, cabe preguntarse ¿se deben instalar las heterotopías a las múltiples realidades sociales o por el contrario se deben desinstalar para crear nuevas realidades?, ¿se hablaría de una heterotopía o de múltiples heterotopías?

He rechazado por inconformidad hacia su manera de actuar, creo que todos tenemos diferentes formas de pensar y de ser que nos diferencian y quizás si no las compartimos esto no permite que

haya un buen vínculo social y me imposibilita la interacción con el otro (Informante 56).

Un lugar o múltiples lugares donde habiten las diferencias requiere de diversidad de encuentros en donde se tenga en cuenta el cuerpo, pero que este no sea el único vínculo con el otro, puesto que la corporeidad implica ir más allá, ir hacia la apertura social y antropológica, en donde los otros emergen y conducen a inevitables conflictos y cuestionamientos sobre cómo acceder a ellos, cómo hablar con otros diferentes e inaccesibles para la conciencia personal, donde además surge la duda de ¿es posible acceder a esos otros?, ¿es posible penetrar en ellos? Mèlich (1997), a lo que agregaría ¿cómo hacer posible el acceso de los otros a la conciencia personal?

Voces de exclusión: historias por completar

“Necesitamos sobre todo palabras, pensamientos, relatos, diversas formas textuales, para abrirnos a la posibilidad de la experiencia, para hacernos sensibles a ella” (Skliar y Larrosa, 2011, p.8).

Abrirse a la experiencia implica abrirse no solo a lo que individualmente es cada ser humano, sino a lo que los otros son, a las experiencias de los otros; es dejarse afectar como sujeto permitiendo que los relatos, las narraciones, las vivencias, tanto de sí mismo como del otro tengan significación propia. Larrosa (2011) expone que la experiencia es aquello que “me pasa”, no aquello “que pasa”, sino que enfatiza en aquello que “me pasa” y que es propio de la vivencia de cada ser humano; entendiendo que los otros y lo otro es fundamental para que dicha experiencia sea posible.

Las experiencias de cada ser humano están compuestas por múltiples sentidos y significados que se configuran a través del curso vital, no en una práctica puntual y única; es por ello que se hace imprescindible conocer las historias completas, de manera que la condición de humanidad no se vea reducida a únicas acciones que definan la totalidad de la persona, pues de ser así, sobreviene la expulsión de aspectos que constituyen la integralidad de la experiencia y del ser humano en dicha experiencia vital. “Pienso que las causas del rechazo están bastante ligadas

a las diferencias, las apariencias, las primeras impresiones, los estereotipos, los prejuicios y la falta de conocimiento de parte del rechazante hacia el rechazado. (Informante 55).

La exclusión y el rechazo también se configuran en el momento en que no se comprende algo que hace parte de los otros, pero ¿realmente se conoce la historia de aquel que no se comprende?, no solo es necesario conocer historias completas de situaciones que no se comparten, sino que es necesario conocer al portador de dicha historia, pues de lo contrario es el prejuicio el encargado de constituir dicho relato; Arendt (2013) señala que “si queremos disolver los prejuicios primero debemos redescubrir los juicios pretéritos que contienen, es decir, mostrar su contenido de verdad” (p.54). El esclarecimiento de la verdad en este caso debe tener un carácter personal y no universal, pues cotidianamente la búsqueda de verdades universales ha sido un detonante de totalitarismos y hegemonías que han conducido al desvanecimiento de la singularidad.

Para ello se hace necesario abrir la propia experiencia al otro, en donde para comprender verdaderamente a la otra persona es imprescindible comprenderse a sí mismo, de lo contrario, dice Jung (2011):

Entonces es inevitable que vea a los demás solamente a través de la niebla distorsionada y engañosa de sus propios prejuicios y proyecciones, y que impute y aconseje a los semejantes precisamente aquellas cosas que a él mismo más falta le hacen. Hay que comprenderse en buena medida a uno mismo si uno pretende realmente entenderse con otro (p.58).

Reconocerse a sí mismo es también reconocer al otro dentro de sí, ya que es en la relación en donde el sujeto se teje, pero a su vez, es en tal reconocimiento de sí en donde se hace posible la configuración de una relación, “para ser consciente de mí mismo debo poder diferenciarme de los otros. Únicamente donde existe esta diferenciación puede tener lugar una relación” (Jung. 2011, p.59).

He rechazado porque se tienen ideas erróneas sobre el otro, las razones por las que se rechaza a una persona es por la falta de reconocimiento de otro diferente y de conocimiento de sí y de entender que

podemos en cualquier momento ser algo que no deseamos ser en ese momento (Informante 182).

Además de ello es necesario afirmar que, para que la relación con el otro se presente, se requiere también de conocer aquello que permite completar su historia, puesto que cotidianamente es un fragmento de la persona el que conduce a crear una etiqueta como si fuese su personalidad total, de tal modo que su complejidad queda reducida a un mínimo de condiciones que evitan que se identifique su integridad. Esto sucede cuando se presentan este tipo de situaciones:

Algunas de las razones por las que rechacé fue por no conocer al otro, por no conocer suficiente a la persona, por haber tenido malas experiencias que no siento que estoy a gusto o no siento la capacidad de estar con la persona (Informante 62).

Porque juzgué su condición antes de saber cómo era, porque considero que muchas veces nos equivocamos en el momento de juzgar sin conocer bien a la persona o frente a la vida de dicha persona (Informante 256).

Esta perspectiva invita a reconocer la necesidad imperante de conocer acerca de los otros sin anticiparse a su historicidad con motivos que solo coartan la posibilidad de completar su historia. Si bien el ser humano es un ser inacabado, es en dicho estado donde hay diversidad de construcciones que merecen ser reconocidas y completadas pese a su infinitud, pues es esta la ambivalencia de su humanidad: aunque es incompleto merece que se le reconozca en su incompletud, pero también en la completud de lo construido hasta el momento actual. Es así como el derecho a la diversidad, también es el derecho a conocer el contexto del texto, a completar la imagen del rompecabezas, a conocer la historicidad que lo constituye. “*Me han rechazado porque no me conocen lo suficiente, lo han hecho a primera vista, ha sido su primera impresión y les ha parecido que soy de una mala manera solo por apariencia*” (informante 57).

En el momento en que se cierra esta posibilidad es cuando se es susceptible de no conocer la historia o de completarla con datos que no corresponden realmente a lo que los otros son; en otras palabras, se corre el riesgo de construir historias con datos errados e incluso propios de la fantasía de sí, pero

no de la realidad de los otros. Es allí también donde se evita cualquier tipo de relación por aspectos como los anteriormente nombrados:

El rechazo se da a partir del desconocimiento del otro, en mi caso el choque de personalidades influye demasiado en la comunicación que pueda haber entre dos personas. Las razones de rechazar y ser rechazado podría tomarlas desde la misma perspectiva: el desconocimiento del otro (Informante 54).

Al cerrar las puertas para conocer lo que el otro tiene para contar también se cierra la vía de comunicación, evitando la posibilidad para conocer al ser humano en su condición social y su género, igual que en identificar su apertura a la comunidad. Completar historias requiere de un diálogo y de palabras, Mèlich (2002) afirma que:

La palabra humana es una palabra <<múltiple>>, una palabra que incluye gestos, signos, símbolos, imágenes, conceptos, categorías, fórmulas, miradas... La palabra humana dice lo que dice, pero también <<dice más de lo que dice>>, dice <<de otro modo>>, y al <<decir de otro modo>> incluye algo no dicho, no dicho del todo (p.10).

Además de ello, este autor expresa:

Sin ningún género de duda, existe una relación ineludible entre <<finitud>> y <<palabra>> humana, porque es en la provisionalidad, en la fragilidad y en la vulnerabilidad de la palabra humana donde la finitud aparece como una presencia inquietante. En la palabra humana surge una posibilidad de ser otro, de ser diferente, y también una inevitabilidad: ser para el otro, ante el otro, responsable del otro (p.17).

Ser responsable del otro invita a cuidarlo, respetarlo, acogerlo, "porque sin acogida no hay vida" (Mèlich, 2002, p.18) y todo ello requiere no solo del acto, sino de la palabra, aquella palabra que puede ser amorosa, pero también hiriente; acogedora, pero también desgarradora; cuidadora, pero también expulsora.

Tales palabras y actos se encuentran cargados del sentido y significado que cada persona le otorgue, es por ello que están cargados de responsabilidades que solo el sujeto que las realiza se encarga de

asumir; como también es necesario afirmar que cada ser humano es un universo en sí mismo y como tal tiene la posibilidad de obtener de sí las propias respuestas que posibilitan un aporte a la inclusión, para comprender y acoger a ese otro también como un universo cargado de posibilidades. Para esto es fundamental concebir el individuo como un "incesante aprendiz", partiendo también de la idea de que "los hombres y las mujeres no poseemos unas claves hermenéuticas <<objetivas>> para encontrar un sentido definitivo a nuestra vida. Sin embargo, estamos obligados al mismo tiempo a buscar estas claves" (Mèlich, 2002, p.15).

Los espacios escolares han centrado sus desarrollos curriculares y prácticas educativas al servicio de la cognición y del comportamiento, sin embargo, el encuentro de tales claves que posibiliten hallar el sentido de la vida, también es una responsabilidad de la escuela, pues es (Pinilla, 2013)

Fundamental y de gran importancia, adoptar una <pedagogía del cuidado> centrada en la persona, que promueva la <inquietud de sí>. Una pedagogía contextualizada y significativa, es decir, que responda a las necesidades reales del alumno y de esta manera le facilite abrirse al encuentro con el otro en la responsabilidad (p.126).

O como lo afirman Jaramillo y Murcia (2014):

La pedagogía centrada en el hombre y su condición, debe atender no solo privilegiando algunas dimensiones humanas, sino a la totalidad del sujeto propio y extraño, o sea, a la relación del sí mismo como persona con el Otro y lo otro, así, el pedagogo ya no solo acompaña el proceso, es responsable del Otro y de el mismo (p.145).

Este es un aspecto fundamental en la condición educativa, pues "el <horizonte de familiaridad> no es otra cosa que el conjunto de marcos interpretativos con los que se nos da el mundo. Bajo este régimen interpretativo el extraño es todo aquel que no pertenece a determinado <orden de familiaridad>" (Sabido, 2009, p.29).

Es por ello que se requieren transformaciones en la construcción social de aquellos que son considerados extraños, para que la forma de enlazar el sentido a las acciones de los otros no

sea a partir del desprecio, la burla o el gesto que rechaza, sino a partir de prácticas vinculantes que permitan cuidar de sí y cuidar del otro otorgando nuevos significados a las experiencias de alteridad. La hospitalidad, la receptividad y la atención son algunas de prácticas que Skliar (2014) propone frente al proceso educativo que conduzca a hospedar a todo otro con una responsabilidad tal que admita desinstalar las prácticas pedagógicas mecanicistas y las fórmulas jurídicas que han condicionado el proceso educativo.

En síntesis, son múltiples historias las que los sujetos expresan cuando de exclusión se trata, lo que ha conducido a conservar hondas fracturas en la comunicación y en las relaciones humanas generando rechazos, desvinculaciones, evasión en el contacto humano y, sobre todo, creando un profundo desconocimiento de la historia de los otros; factor que invade las relaciones humanas de hostilidad e indiferencia con lo demás. Todo ello ha llevado crear lugares cargados de prejuicios en donde todos aquellos que se signan como diferentes deben estar recluidos y aislados ya que la sociedad homogenizante no tolera lo que altera, lo pone en tela de juicio la calma y la tranquilidad, tal como lo afirma Guido (2010):

Habría que comprender al otro más allá del aquí y del ahora en el que ha sido señalado como otro, sin desconocer la distancia que nos separa, que históricamente nos ha separado, una distancia comunicativa, cognitiva, cultural, social, económica que no es insalvable si se reconoce que ese otro también está dentro de mí, que el otro es necesario más allá del conocimiento teórico, de las metodologías, para descifrar otras partes de mí, para completarme (p.72).

Consideraciones finales

La homogenización es un mecanismo propio de los patrones excluyentes ya que a través de esta se tiende a negar lo que por naturaleza es plural y heterogéneo. Este mecanismo sucede bajo la constitución de condiciones hegemónicas que buscan crear dominio sobre el cuerpo, los paradigmas de pensamiento, los sentidos, las orientaciones sexuales, la religión, entre otras. Lo

que conduce a negar la diversidad existente entre seres humanos y a crear rupturas en la convivencia y la conciencia social; por lo que se considera fundamental tener mayores comprensiones de esta perspectiva en el ámbito educativo, que permitan crear mecanismos de acción y metodologías que promuevan la diversidad y la alteridad no como una amenaza social, sino como una posibilidad de vinculación con los otros.

En este sentido, las heterotopías son los espacios que se establecen socialmente para aislar a aquellos que se consideran "diferentes", tales como los orfanatos, las cárceles, los prostíbulos y los hospitales psiquiátricos. Aunque estos lugares siguen vigentes en la sociedad actual, desde la perspectiva de este artículo se resaltan otros escenarios de exclusión propios de las instituciones educativas y se crean cuestionamientos por aquellos espacios a los que no pueden asistir quienes son clasificados por medio de categorías excluyentes.

Desde este planteamiento se concibe la necesidad de contemplar el espacio social y educativo en general como lugares heterotópicos, ya que por naturaleza cada ámbito en el que se encuentra el ser humano está cargado de condiciones diversas.

Por último, se identifica el modo como el rechazo y la exclusión tienen una característica en común: las historias incompletas y el prejuicio social, ambos conducentes a fragmentar las experiencias con los otros y a reconocerlos en sus múltiples perspectivas. Por ello se propone la importancia de completar las historias como una posibilidad de tejer relaciones humanas; pues si bien se comprende la incompletud y el inacabamiento del ser humano, también se reconoce que las voces de exclusión tienen múltiples historias por completar.

Referencias

- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Arendt, H. (2013). *¿Qué es la política?* Barcelona, España: Paidós.

- Foucault, M. (2009a). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2010b). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2015). *Historia de la locura en la época clásica*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Goffman, E. (2012). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32(1), 65-72.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Jung, C. (2002). *Los arquetipos y el inconsciente colectivo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Jung, C. (2011). *Sobre el amor*. Madrid: Editorial Trotta.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp.13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Mèlich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2015). *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Morse, J. M. (2006). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Pinilla, F. (2013). La construcción de la identidad ética del sujeto desde el cuidado como inquietud de sí. *Revista de Investigaciones UCM*, 13(22), 116-129.
- Restrepo, P. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Plumilla Educativa*, (14), 73-84.
- Sabido, O. (2009). El extraño. En E. León, *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. (pp.25-57). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa*. Madrid: Catarata.
- Skliar, C. (2007). *La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.
- Waldman, G. (2009). *El rostro en la frontera*. En E. León, *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Barcelona: Anthropos.

PERSPECTIVA DESDE LOS EGRESADOS DE LA PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

Objetivo: identificar desde la mirada de los egresados de 13 programas de pregrado y posgrado de la Universidad de Caldas, la valoración que hacen de la calidad y el desarrollo de competencias generales en su formación. **Metodología:** investigación de tipo descriptivo y carácter no experimental. La población objeto de estudio estuvo constituida por 1419 egresados de algunos pregrados y posgrados de la Universidad de Caldas en el período 2010 – 2014, que respondieron la encuesta enviada a su correo electrónico. **Hallazgos:** la mitad de los egresados de los programas que se estudiaron, consiguió un trabajo relacionado con su disciplina antes del primer año después de su graduación, o ya se encontraba trabajando en un área relacionada en el momento del egreso. **Conclusiones:** la mayoría de profesionales egresados consideró que en grado alto poseía las competencias para desempeñarse como profesional; se señala la importancia de continuar afianzando la formación en el manejo comunicativo de una segunda lengua y en el uso de herramientas informáticas básicas.

Palabras clave: pertinencia de la educación, universidad, formación, competencias para la vida.

Origen del artículo

Artículo de investigación derivado del proyecto: "Pertinencia de la oferta académica de la Universidad de Caldas 2010 – 2014". Código 0403515.

Cómo citar este artículo

Ruíz, F., Dussan, C., Montoya, D. y Tamayo, O. (2017). Perspectiva de una muestra de egresados sobre la pertinencia de los programas académicos. El caso de la Universidad de Caldas. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 70-87.

PERSPECTIVE FROM GRADUATES ABOUT THE RELEVANCE OF ACADEMIC DEGREE PROGRAMS OF CALDAS UNIVERSITY

Objective: to identify the estimation of quality and development of general competences in training, from the graduates of thirteen undergraduate programs and postgraduate of Caldas University perspective. **Methodology:** descriptive and non-experimental type investigation. The under examination population was established by 1419 graduates from some undergraduate and postgraduate programs of Caldas University during 2010-2014, who completed a survey sent to their electronic mail. **Findings:** 50% of surveyed graduates obtained a job related to their degree before the first year of graduation or they were already working in the area related to, when they graduate. **Conclusions:** most of the graduate professionals considered the degree as a full of competences issue suitable for the professional performance; it is mentioned the importance of continue strengthening the training in communicative proficiency of second language and the use of basic technology resources.

Key words: pertinence of education, university, training, competences for life.





Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 · Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

Perspectiva desde los egresados de la pertinencia de los programas académicos de la Universidad de Caldas

Introducción

La sociedad actual demanda de la educación, de las instituciones educativas y en especial de las universidades, en primer lugar, que los programas académicos que sustentan la razón de ser de estas entidades, respondan a las necesidades e intereses que los colectivos sociales exigen de ellas y, en segundo lugar, que la formación que se imparte en ellas sirva para que sus egresados intervengan desde la aplicación racional y responsable del conocimiento, el entorno social, político, cultural y económico, medio en el cual deberán sustentar y demostrar sus aprendizajes. En este sentido, se requiere de las Instituciones de Educación Superior, el desarrollo de programas de calidad, que sean pertinentes en el entorno social en el que están inmersas.

Francisco Javier Ruíz Ortega¹
Carmen Dussan Lubert²
Diana Marcela Montoya Londoño³
Óscar Eugenio Tamayo Alzate⁴

¹Docente Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación en Cognición y Educación. francisco.ruiz@ucaldas.edu.co

²Docente Departamento de Matemáticas de la Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación en Matemáticas y Cognición. carmen.dussan@ucaldas.edu.co

³Docente Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación en Cognición y Educación. diana.montoya@ucaldas.edu.co

⁴Vicerrector Académico y docente de la Universidad de Caldas. oscar.tamayo@ucaldas.edu.co

Se identifica entonces que, vinculada al término de pertinencia, está la categoría de calidad, concepto que se discute inicialmente como preámbulo para comprender el propósito de la presente investigación.

La calidad educativa además de ser un concepto con una larga tradición histórica, también se caracteriza por la complejidad de su significado. Desde una mirada histórica, el concepto se remonta a la misma existencia del ser humano, a su afán de conquista, a la creación y consolidación de prácticas culturales, comerciales e industriales, en definitiva, a su afán por obtener mejores condiciones de vida (Montaudón, 2010). La complejidad del concepto hace referencia a que no es sencillo articular y comprender las múltiples relaciones que se pueden establecer, en primer lugar, entre dimensiones de orden político, cultural, social, económico y, en segundo lugar, entre los diversos actores que intervienen en los procesos educativos (docentes, estudiantes, administrativos). En este sentido puede señalarse que para la UNESCO:

La educación de calidad se relaciona con la construcción del conocimiento y con la aplicación habilidosa de todas las formas de conocimiento que realizan individuos peculiares, que funcionan tanto de manera independiente, como en relación con los demás. Una educación de calidad refleja la naturaleza dinámica de la cultura de los lenguajes, el valor del individuo en relación al contexto más amplio, y la importancia de vivir de una manera que promueva la equidad en el presente y ayude a construir un futuro sustentable (UNESCO-OIE, 2008, p.4).

En este sentido hablar de calidad educativa es hacer referencia también a cómo las instituciones educativas se vinculan con las particularidades de los contextos socioculturales y políticos en donde se desarrollan los procesos educativos. Para Martínez (2003), la calidad de la educación depende de la perspectiva social que apoya las afirmaciones de quienes se involucran en la toma de decisiones y de las instancias administrativas que participan en ellas.

En el contexto colombiano desde el Ministerio de Educación Nacional, también se conceptualiza la calidad de la educación como:

Aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva y pertinente que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (MEN, 2012, pp. 3-4).

Este concepto fortalece la intencionalidad de lograr ubicar a Colombia como el país más educado de América Latina en el 2025, desde la excelencia docente, y desde una Educación Superior con acceso, calidad y pertinencia (ejes de la política educativa nacional).

De igual manera, se identifican en el contexto Colombiano varias leyes que soportan la idea de asumir procesos educativos de calidad. Una de ellas, objeto de arduas discusiones en el contexto de la Educación Superior es la Ley 30 de 1992. En el texto de esta ley, se asume que la calidad debe ser uno de los objetivos centrales de las instituciones educativas universitarias, las cuales deben ofrecer mecanismos de apoyo y de regulación para facilitar y garantizar los más altos estándares de calidad y cumplir con los objetivos y propósitos que promulgan (Ministerio de Educación Nacional, 1992).

En el ámbito institucional la Universidad de Caldas tiene como uno de los ejes rectores de funcionamiento la excelencia académica, que pretende convertir la institución en una entidad líder en procesos educativos e investigativos que den respuesta a los nuevos retos exigidos por la sociedad actual, lo cual lleva implícito trabajar en función de la calidad, las facilidades para el acceso a la educación en términos de equidad y la pertinencia en el contexto de la oferta.

En definitiva, la calidad y la pertinencia son dos nociones inseparables, en cuanto no se puede hablar de calidad de los programas de formación en la Universidad, si éstos no son pertinentes para el medio social en el cual se ofertan, ni mucho menos hablar de pertinencia de un programa cuando su calidad es cuestionable.



Desde esta perspectiva, hablar de pertinencia es reconocer y valorar la relevancia de las instituciones de educación superior desde su rol en la sociedad y desde la relación que tienen los procesos educativos con el proyecto de sociedad (De Ketele, 2008; Beltrán, 2009; Leite-Ramalho y Beltrán-Llavador, 2012). EL concepto de pertinencia invita a pasar de perspectivas que se orientan desde una lógica competitiva en la formación de seres humanos para el mundo laboral, hacia una postura orientada desde una perspectiva social de la misma.

En relación con la primera perspectiva, la laboral, varias evidencias permiten identificar en el contexto nacional e internacional, un énfasis desde el cual se considera que la educación, debe orientarse a la formación de seres humanos para el campo competitivo. En este sentido, puede señalarse que para el Ministerio de Educación Nacional (2009) la educación pertinente aumenta las posibilidades de los estudiantes de competir en condiciones favorables en el mundo laboral según lo que exigen la globalización y los retos de competitividad del país.

Desde la perspectiva anterior, en esencia economicista (Gibbons, 1998; Malagón, 2005, 2008), se debe asumir que la pertinencia responde al desarrollo económico que se exige a cada país. Es de aceptar además que la universidad tiene

como destino único, convertirse en una empresa de conocimiento, "este tipo de conocimiento entonces es sustituido por un conocimiento utilitarista, pragmático, surgido de la aplicación de la ciencia a los requerimientos tecnológicos y técnicos de quienes están en capacidad de comprarlo" (Malagón, 2009, p.126). Se relega de esta manera a un segundo plano el deber ser de la educación, la respuesta que las instituciones deben dar a las necesidades sociales y las oportunidades que deben tener hombres y mujeres para un mejor desarrollo humano (Tünnermann-Bernheim, 2006, Tünnermann-Bernheim, 2008).

Desde la postura de diferentes teóricos entre los que pueden señalarse García-Guadilla (1996), y Tünnermann-Bernheim (1997), la segunda perspectiva, la social, asume:

La universidad no como la institución que de manera pasiva se adecúa al medio o como una institución repartidora de bienes y servicios; sino, como una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad de crítica y de cuestionamiento del status quo y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma (Malagón, 2009, p.127).

Por ello, es prioritario ver la *pertinencia* como un concepto que brinda oportunidad a la participación, que da importancia a lo educativo, que ayuda

a pensar la formación de los sujetos desde una perspectiva integral y a asumir la responsabilidad social de la producción de conocimiento. En otras palabras es un concepto articulado, en primer lugar, a la concepción de una universidad crítica, que piensa y relaciona de manera concreta sus propósitos misionales, su proyecto educativo y sus prácticas curriculares para dar respuesta a los permanentes retos de la sociedad y, con ello, busca favorecer el desarrollo de los individuos y de las sociedades (Dias-Sobrinho, 2008). En definitiva, es hablar de la innegable relación entre los que producen el conocimiento (las universidades) y quienes se apropian de ellos.

En segundo lugar la pertinencia, desde la perspectiva social, es un concepto articulado a la definición de políticas educativas. En esta línea se identifican conceptos como los expresados por la UNESCO (1995), que indica que una educación pertinente se valora desde la forma como da respuesta al deber ser, desde una perspectiva que facilita la creación de una nueva sociedad. En otras palabras se trata de una educación que consolida el acceso democrático a ella y “brinda mayores oportunidades de participación en la Educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la Educación superior con respecto al sistema en su conjunto” (Malagón, 2009, p.122).

Los aspectos mencionados fueron el sustento para el desarrollo de esta investigación la cual tuvo como objetivo: identificar desde la mirada de los egresados de 13 programas académicos de pregrado y postgrado de la Universidad de Caldas, la valoración que hacen de la calidad, el desarrollo de competencias generales, la respuesta a las necesidades del contexto y la prospectiva del desarrollo social de la Universidad, a fin de poder generar hallazgos de carácter conceptual en torno a la pertinencia como categoría de análisis en torno a la calidad en la formación en la universidad.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptivo de carácter no experimental (Hernández, Fernández

y Baptista, 2010). La población objeto de estudio estuvo constituida por todos los egresados de los programas de Antropología, Licenciatura en artes escénicas con énfasis en teatro, Artes plásticas, Diseño visual, Desarrollo familiar, Licenciatura en ciencias sociales, Licenciatura en música, Maestría en educación, Tecnología en procesos informáticos, Ingeniería mecatrónica, Geología, Maestría en didáctica del inglés y Maestría en diseño y creación interactiva, de la Universidad de Caldas en el período 2010-2014, los cuales son en total 2188 personas, tal como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1.
Número de egresados por programa académico, discriminados por año de graduación

Programa	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015-I	Total
Antropología						26	30	34	17	26		133
Lic. Artes Escénicas						30	15	19	13	18		95
Artes Plásticas						7	17	12	15	10		61
Desarrollo Familiar*	25	28	43	16	9	56	30	79	43	83		412
Diseño Visual						30	41	55	37	30		193
Lic. en Ciencias Sociales*	29	52	45	74	23	83	26	68	43	33		476
Lic. en Música						32	19	21	34	36		142
Geología**						42	55	64	41	41	25	268
Ingeniería Mecatrónica**									24	30	30	84
Tecnología en Sistemas Informáticos									161	152		313
Maestría en Educación**						36	21	37	39	46	11	190
Maestría en Didáctica del Inglés**						20	23	20	16	17	17	103
Maestría en Diseño y Creación Interactiva**						4	9	11	9	9	10	52
Total	54	80	88	90	32	366	286	420	492	531	93	2188

* Por solicitud del programa se realizó el análisis desde 2005

** Programas que iniciaron el proceso en el II semestre de 2015, por ello se pudo incluir el primer semestre de 2015.

Se trabajó con muestras no probabilísticas de los egresados que respondieron la encuesta enviada a su correo electrónico. La solicitud para diligenciar la encuesta se realizó por medios virtuales y telefónicos. Tal muestra estuvo constituida por

1419 personas, discriminadas por programa como se aprecia en la tabla 2. El muestreo utilizado fue estratificado aleatorio simple para proporciones, con un error y una significancia del 5% (Sheskin, 2007).

Tabla 2.
Número de egresados que respondió a la encuesta, discriminados por programas y año de graduación

Programa	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Antropología						18	26	19	11	23		97
Artes plásticas						4	9	10	11	8		42
Desarrollo familiar	10	7	22	7	4	29	20	36	22	42		199
Diseño visual						16	28	36	25	25		130
Geología						26	35	42	32	27	18	180
Ingeniería mecatrónica									17	25	26	68
L. Artes escénicas						18	9	7	9	10		53
L. En ciencias sociales	13	17	16	36	11	32	8	20	22	17		192
L. En música						16	12	14	24	21		87
Maestría en educación						23	12	22	27	34	9	127
Maestría en didáctica del inglés						11	17	13	8	13	6	68
Maestría en diseño y creación interactiva						3	8	10	6	9	9	45
Tecnología en sistemas informáticos									64	67		131
Total	23	24	38	43	15	196	184	229	278	321	68	1419

Variables utilizadas en la investigación

Las variables utilizadas en el análisis respondieron al interés del programa y de la vicerrectoría académica en cuanto a los datos personales, académicos y laborales del egresado, valoración que el egresado realiza del programa académico, competencias desarrolladas en el egresado por la Universidad, la institución y el entorno, respectivamente.

La tabla 3 y el apéndice muestran las variables utilizadas en esta investigación:

- Datos personales del egresado.
- Datos académicos y laborales del egresado.
- Valoración que el egresado realiza del programa académico.
- Competencias desarrolladas en la Universidad y requeridas en el ámbito laboral.
- Institución y entorno.

Tabla 3.
Variables utilizadas en la investigación

Campo de interés	Variable	Subcampo
Datos personales del empleador	Nombre / Teléfono / Correo electrónico	
Datos empresariales	Empresa u organización que representa / Cargo que ocupa / Departamento o región donde está ubicada la empresa u organización / Municipio donde está ubicada la empresa u organización / Sector al que pertenece la empresa / Ámbito de la empresa	
Condiciones del entorno laboral	¿Cuántos profesionales en Diseño visual laboran en la empresa que usted representa? / ¿En su empresa existe estimación de las necesidades de profesionales en Diseño visual en los próximos 5 años? / ¿Cuántos profesionales en Diseño visual estima necesarios emplear para los próximos 5 años? / Valore el grado de satisfacción con el desempeño profesional de los egresados del programa de Diseño visual de la Universidad de Caldas	
Competencias desarrolladas por el egresado de la Universidad y requeridas en el ámbito laboral	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis / Responsabilidad social y compromiso ciudadano / Capacidad de comunicarse oralmente con claridad / Capacidad de exponer las ideas por medios escritos / Capacidad de comunicación en un segundo idioma / Capacidad para utilizar herramientas informáticas básicas (procesadores de texto, hojas de cálculo, correo electrónico, etc.) / Capacidad de aprender y actualizarse / Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes / Capacidad de pensamiento / Capacidad creativa e innovadora / Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas / Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones / Capacidad de trabajo en equipo y entendimiento interpersonal / Compromiso ético / Capacidad para aceptar las diferencias y trabajar en contextos multiculturales / Capacidad para entender el entorno en el que ejerce la profesión	Competencias institucionales Esta pregunta se analizó desde la valoración del grado en que esta competencia se observa en el egresado de la Universidad de Caldas, y desde la valoración del grado en que esta competencia es requerida en el ámbito laboral
	Capacidad para afrontar procesos de investigación cuyos resultados incidan positivamente en el desarrollo de las comunidades, con un sentido crítico, ético, respetuoso de las diferencias y concordante con las dinámicas culturales y de inserción en el panorama internacional · Administrar sistemas de información, basados en los conceptos y formas presentes en la identidad visual de las empresas · Conformar equipos de trabajo interdisciplinarios, con los cuales diagnostica problemas de información y comunicación visual en el medio · Estructurar información visual en las áreas de la imagen, ya sea fija, móvil, ambiental o digital · Investigar problemas existentes dentro de los límites de su objeto de estudio, desde una perspectiva global · Generar empresa, mediante la aplicación de los principios de la gerencia y el mercadeo del diseño	Competencias específicas del programa Esta pregunta se analizó desde la valoración del grado en que esta competencia se observa en el egresado de la Universidad de Caldas, y desde la valoración del grado en que esta competencia es requerida en el ámbito laboral

Campo de interés	Variable	Subcampo
Institución y entorno	Considera que la Universidad de Caldas evalúa las necesidades del contexto y tiene visión prospectiva del desarrollo social · Considera que la Universidad de Caldas aporta al estudio y solución de problemas regionales, nacionales e internacionales · Considera que en la Universidad de Caldas los programas y actividades de investigación y de extensión o proyección social de la Universidad de Caldas son coherentes con el contexto y con la naturaleza institucional · Considera que los egresados de la Universidad de Caldas aportan en el campo empresarial, científico, artístico, cultural, económico o político de la sociedad · ¿Cree usted que el Diseño visual se está moviendo hacia nuevos campos? · Si contestó afirmativamente a la pregunta anterior, explique hacia qué campos considera usted se está moviendo el Diseño visual	

Análisis de resultados y discusión

El 57,2% de los egresados de los programas de pregrado que se estudiaron consiguió un trabajo relacionado con su disciplina antes del primer año después de su graduación, o ya se encontraba trabajando en un área relacionada en el momento del egreso. Se observa en la tabla 3 que los programas con las menores cifras en este sentido son Artes plásticas (30,9%) y Tecnología en sistemas informáticos (32,8%); mientras que Geología y Licenciatura en música muestran los mayores porcentajes (92,2%) y (85,0%) respectivamente.

En cuanto a las maestrías, es claro que en las tres, al menos el 84,4% de sus egresados ya se encontraba trabajando en su disciplina al momento de su graduación.

Los anteriores resultados indican un nivel muy aceptable de empleabilidad para los profesionales y postgraduados, egresados de la Universidad, y que están dentro de los niveles que indican estudios de orden nacional, como el realizado por el Observatorio Laboral de la Educación (2015). Sin embargo preocupa, como se indicó anteriormente, el bajo índice de empleabilidad que muestran los reportes de los egresados de los programas de Artes Plásticas y de la Tecnología en Sistemas, el primero con una trayectoria relativamente nueva

en la Universidad de Caldas (programa con registro calificado a partir del 2006) y que seguramente, ameritará realizar un análisis mucho más a fondo de las exigencias de empleabilidad, los escenarios laborales y de su relación con las estructuras curriculares, como uno de los posibles aspectos a intervenir en la formación. El segundo, con una amplia experiencia como programa académico de nuestra Universidad (creado a partir de 1999), al igual que el programa anterior, necesita de una revisión rigurosa de la estructura curricular, de las expectativas de ingreso y de la posible saturación en el mercado de la línea de formación. Lo que implicaría orientar las estructuras curriculares hacia procesos de innovación académica y social, que le permitan a dichos programas brindar ofertas más pertinentes para dar respuesta a la demanda laboral.

Tabla 4.

Meses transcurridos después de la graduación, hasta encontrar el primer trabajo relacionado con el programa del cual usted egresó (porcentaje de egresados)

Programa	1 a 11 meses	12 a 23 meses	24 o más meses	Continua desempleado	Empleo no relacionado con la formación profesional	Se encontraba trabajando en un área relacionada en el momento del egreso	Total
Antropología	51,5%	7,2%	3,1%	11,3%	5,2%	21,6%	100,0%
Artes Plásticas	19,0%	16,7%	4,8%	14,3%	33,3%	11,9%	100,0%
Desarrollo Familiar	54,3%	6,0%	3,0%	6,5%	9,0%	21,1%	100,0%
Diseño Visual	42,3%	11,5%	0,8%	9,2%	3,8%	32,3%	100,0%
Geología	58,3%	0,6%	0,0%	6,1%	1,1%	33,9%	100,0%
Ingeniería Mecatrónica	17,6%	0,0%	0,0%	8,8%	26,5%	47,1%	100,0%
L. Artes Escénicas	54,7%	7,5%	1,9%	7,5%	13,2%	15,1%	100,0%
L. En Ciencias Sociales	49,5%	10,9%	3,1%	10,4%	14,6%	11,5%	100,0%
L. En Música	40,2%	4,6%	1,1%	5,7%	3,4%	44,8%	100,0%
Maestría en Educación	4,7%	0,0%	0,0%	0,8%	3,9%	90,6%	100,0%
Maestría en Diseño y Creación Interactiva	8,9%	0,0%	0,0%	2,2%	4,4%	84,4%	100,0%
Maestría en Didáctica del Inglés	5,9%	1,5%	0,0%	0,0%	2,9%	89,7%	100,0%
Tecnología en Sistemas Informáticos	9,9%	3,8%	0,8%	12,2%	50,4%	22,9%	100,0%

Así mismo, en el momento de la encuesta, el 76,7% de los egresados entrevistados trabajaba, pero únicamente un 59,9% lo estaba realizando en su disciplina de saber, siendo el programa de Artes plásticas uno de los que posee menor número de egresados empleados y que trabajan en su área. Ingeniería mecatrónica y Tecnología en sistemas informáticos, poseen altos porcentajes de egresados trabajando, pero no en su disciplina. Los licenciados en música tienden a tener trabajo en su área de conocimiento, así como los magísteres en educación, diseño y creación interactiva y en didáctica del inglés (tabla 4). Los datos anteriores invitan a reflexionar sobre

las estructuras curriculares de formación de los estudiantes, a fin de analizar de manera profunda, no sólo la respuesta de cada programa en función del campo laboral, sino también, la manera como estos programas se articulan a las perspectivas de país, a intencionalidades y proyectos de formación que responden a las exigencias del medio social, cultural, político, académico, entre otros.

Tabla 5.
Porcentaje de egresados que labora actualmente (con relación al porcentaje de encuestados de cada programa)

Programa	Trabaja actualmente	Trabaja actualmente en su disciplina
Antropología	62 (63,9%)	54 (55,7%)
L. Artes Escénicas	39 (71,7)	29 (54,7)
Artes Plásticas	27 (64,3)	12 (28,6)
Desarrollo Familiar	143 (71,9%)	121 (60,8%)
Diseño Visual	99 (76,2%)	80 (61,5%)
L. En Ciencias Sociales	139 (72,4%)	111 (57,8%)
L. En Música	66 (75,9%)	59 (67,8%)
Geología	123 (68,3%)	116 (64,4)
Ingeniería Mecatrónica	58 (85,3%)	26 (38,2%)
Maestría en Educación	120 (94,5%)	114 (89,8%)
Maestría en Diseño y Creación Interactiva	41 (91,1%)	36 (80,0%)
Maestría en Didáctica del Inglés	68 (100,0%)	66 (97,1%)
Tecnología en Sistemas Informáticos	103 (78,6%)	26 (25,2%)

La pregunta sobre la continuidad de formación académica de los egresados es una oportunidad para que los programas de la Universidad, además de ofertar líneas de educación continuada o de formación postgradual, puedan mantener un contacto permanente con sus egresados, un aspecto relevante no sólo para el programa que se analiza, sino también para los estudiantes, quienes pueden consolidar ese vínculo institucional y, por qué no, aportar desde sus desarrollos académicos y laborales a la cualificación de los mismos. En este sentido, al indagar sobre la continuidad de la formación académica, se logró identificar que el 40,6% de los egresados de la Universidad de Caldas, continúa realizando cursos de educación continuada después de su graduación; únicamente un 12,9% realiza maestrías y un 1,9% doctorados.

En la tabla 6 se muestra que en los programas que más capacitación no formal realizan los egresados, son la licenciatura en Artes escénicas y las maestrías en Educación y en didáctica del inglés. Los egresados del programa de Geología, tienden a realizar especializaciones. Los egresados de las licenciaturas en Artes escénicas, en Ciencias sociales y los antropólogos son los que en mayor porcentaje realizan maestrías; los egresados de las maestrías en Educación y en diseño y creación interactiva, se caracterizan por estudiar doctorados, mientras que los egresados de las Tecnologías en sistemas informáticos resaltan por estudiar otros pregrados, y los egresados del programa de Ingeniería en mecatrónica se caracterizan porque en general no realizan ningún tipo de capacitación después de su egreso.

Tabla 6.

Otra actividad académica desarrollada después de su graduación del programa de la Universidad de Caldas (porcentaje de egresados).

Programa	Educ. continuada	Especial.	Maestr.	Doctor.	Otro progr.	Ninguno	Total
Antropología	37,1%	5,2%	18,6%	4,1%	2,1%	33,0%	100,0%
Artes Plásticas	47,6%	2,4%	11,9%	0,0%	4,8%	33,3%	100,0%
Desarrollo Familiar	48,2%	13,1%	9,0%	0,0%	2,0%	27,6%	100,0%
Diseño Visual	40,8%	7,7%	11,5%	0,0%	3,1%	36,9%	100,0%
Geología	29,4%	22,2%	15,0%	0,0%	0,0%	33,3%	100,0%
Ingeniería Mecatrónica	38,2%	0,0%	1,5%	0,0%	2,9%	57,4%	100,0%
Lic. Artes Escénicas	49,1%	0,0%	22,6%	0,0%	5,7%	22,6%	100,0%
Lic. en Ciencias Sociales	30,7%	4,7%	29,7%	0,0%	6,8%	28,1%	100,0%
Lic. en Música	31,0%	6,9%	12,6%	1,1%	6,9%	41,4%	100,0%
Maestría en Educación	55,1%	0,8%	2,4%	10,2%	1,6%	29,9%	100,0%
Maestría en diseño y Creación Interactiva	37,8%	2,2%	2,2%	15,6%	4,4%	37,8%	100,0%
Maestría en Didáctica del Inglés	50,0%	0,0%	8,8%	5,9%	1,5%	33,8%	100,0%
Tecnología en Sistemas Informáticos	22,1%	2,3%	0,0%	0,0%	23,7%	51,9%	100,0%

En cuanto a la valoración que el egresado realiza del programa que estudió (tabla 7), los antropólogos, maestros en artes plásticas, licenciados en música y tecnólogos en sistemas informáticos, son los más críticos con su programa, pues en la mayoría de los ítems preguntados, no más del 40,8% de ellos, en promedio, calificó con alto o muy alto la formación recibida, siendo el ítem "Favorecer el desarrollo personal", la cuestión con mayores porcentajes en general.

Así mismo, los profesionales en desarrollo familiar y los egresados de las maestrías en educación,

en didáctica del inglés y en diseño y creación interactiva, se muestran muy satisfechos con su programa, en particular con la calidad académica del mismo, ya que consideran que la formación recibida favorece su desarrollo personal.

En especial llama la atención que como máximo, un 54,4% de los egresados percibe que están bien remunerados, llegando a situaciones donde únicamente un 7,2% coincide con este ítem (el caso de los maestros en artes plásticas).

Tabla 7. Porcentaje de egresados que califica con alto o muy alto a su programa académico.

Categoría	Antropología	Artes Plásticas	Desarrollo Familiar	Diseño Visual	Lic. Artes Escénicas	Lic. en Ciencias Sociales	Lic. en Música	Geología	Ing. Mecatrónica	Maestría en Educación	Maestría en Diseño y Creación Interactiva	Maestría en Didáctica del Inglés	Tec. en Sistemas Informáticos
Calidad académica del programa	40,2	35,9	86,5	72,3	69,8	68,2	49,4	83,9	72,1	85,1	84,4	97,1	54,2%
Capacidad de respuesta a las necesidades de sus egresados	15,4	21,5	57,8	39,2	34,0	40,6	31,0	58,9	54,4	70,8	66,7	92,6	36,6%
Encontrar un trabajo adecuado después de terminar sus estudios	30,9	9,5	47,3	33	28,3	41,2	37,9	47,8	45,6	69,3	66,7	88,2	30,5%
Asumir las responsabilidades que el ejercicio profesional le ha exigido	49,5	30,9	84,4	60,7	66,0	67,7	62,0	77,2	64,7	85,0	68,9	91,2	40,5%
Aportar al desarrollo económico y social de su país	43,3	35,7	83,4	44,7	50,9	62,5	39,0	76,1	72,1	76,3	73,3	89,7	44,3%
Favorecer el desarrollo personal	71,1	52,4	94,9	70,0	88,7	75,0	58,6	81,1	80,9	92,9	88,9	95,6	60,3%
El salario que recibe el egresado	34,0	7,2	32,6	25,4	37,7	24,5	24,1	54,4	48,5	53,6	53,3	54,4	27,5%
La posición profesional alcanzada por el egresado	39,2	19,1	48,8	29,3	49,1	44,2	42,5	53,9	54,4	66,9	73,3	79,4	32,1%
La oportunidad de beneficios sociales que mejoran la calidad de vida del egresado	38,2	21,4	57,3	33,1	39,6	42,2	41,4	57,2	61,8	64,5	62,2	70,6	38,2%
La oportunidad de desarrollo profesional (ascensos. capacitación)	33,0	11,9	50,3	34,7	41,5	36,5	31,0	48,3	64,7	63,8	73,3	66,2	41,2%
La estabilidad laboral	18,5	7,2	41,3	33,8	26,4	41,6	21,8	28,9	64,7	64,5	62,2	80,9	42,0%
Al grado en el cual fueron alcanzadas las expectativas profesionales que tenía cuando terminó la carrera	53,6	26,2	68,9	47,7	56,6	59,4	37,9	72,2	66,2	75,6	77,8	88,2	42,7%

Se presentó a los egresados una serie de competencias¹, las cuales la Universidad pretende, sean el sello de toda persona que se gradúa de la misma. En la escala se calificó con "Muy bajo", "Bajo", "Medio", "Alto" y "Muy alto" cada pregunta.

De acuerdo con la tabla 8, es claro que desde la Universidad se debe trabajar más en torno a su compromiso con el egresado, para poder garantizar la formación en muy alto nivel en algunas competencias en las que los egresados consideran que se requieren afianzar. En tal sentido, se deben liderar acciones de formación que permitan garantizar en general, que el egresado se comunique en un segundo idioma,

así como el desarrollo de su habilidad para utilizar herramientas informáticas básicas. Estos datos también se ratifican en los bajos resultados obtenidos por algunos estudiantes en las pruebas SABER-PRO, en las cuales se confirma ante los bajos promedios obtenidos por los estudiantes que están muy próximos a graduarse, la necesidad de intervenir las estructuras curriculares de los programas para promover la formación en un segundo idioma, y al mismo tiempo, exigir que las programaciones de los docentes también promuevan, desde el trabajo en el aula, una cultura de la lectura en idiomas diferentes al Español.

En las demás competencias evaluadas, el 67,4% de los profesionales egresados (en promedio) consideró que en grado alto o muy alto poseía las mismas, siendo el compromiso ético y la capacidad para aceptar las diferencias y trabajar en contextos multiculturales, lo que más identifica al egresado de la Universidad de Caldas.

¹El estudio asume el término competencia, como concepto que necesariamente exige, del sujeto competente, la movilización de conocimientos, actitudes, valores, procedimientos, propias de las dimensiones del desarrollo humano: conocer, hacer, convivir y comunicar (Bogoya, 2000; Torrado, 2000; Le Bofert, 2001; Perrenoud, 2004; Ruiz, 2010; Rychen y Hersh, 2004; Spencer y Spencer, 1993; Zabala y Arnau, 2007).

Tabla 8.
Porcentaje de egresados que considera poseer en grado alto o muy alto la competencia

Categoría	Antropología	Artes Plásticas	Desarrollo Familiar	Diseño Visual	Lic. Artes Escénicas	Lic. en Ciencias Sociales	Lic. en Música	Geología	Ing. Mecatrónica	Maestría en Educación	Maestría en Diseño y Creación Interactiva	Maestría en Didáctica del Inglés	Tec. en Sistemas Informáticos
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	57,7	40,5	87,5	76,2	66,7	71,7	72,4	29,9	75,0	85,0	91,2	84,4	45,0
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	50,5	47,6	85,9	53,1	69,4	64,2	74,0	43,7	79,4	86,6	92,6	80,0	49,6
Capacidad de comunicarse oralmente con claridad	62,9	50,0	86,9	53,1	62,8	94,3	79,7	39,1	69,1	81,9	91,2	75,6	51,9
Capacidad de exponer las ideas por medios escritos	66,0	47,6	88,4	59,2	63,3	86,8	77,6	26,4	64,7	87,4	91,2	82,2	53,4
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	5,2	11,9	13,0	10,0	15,0	9,4	20,8	12,6	19,1	18,9	94,1	24,4	14,5

Categoría	Antropología	Artes Plásticas	Desarrollo Familiar	Diseño Visual	Lic. Artes Escénicas	Lic. en Ciencias Sociales	Lic. en Música	Geología	Ing. Mecatrónica	Maestría en Educación	Maestría en Diseño y Creación Interactiva	Maestría en Didáctica del Inglés	Tec. en Sistemas Informáticos
Capacidad para utilizar herramientas informáticas básicas	28,9	38,1	52,3	50,0	55,0	34,0	50,5	32,2	75,0	49,6	82,4	66,7	61,8
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	49,5	57,1	81,9	69,2	66,1	73,6	75,5	41,4	80,9	85,0	94,1	95,6	57,3
Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas	50,5	57,1	83,9	70,8	68,3	71,7	74,0	37,9	82,4	80,3	85,3	97,8	62,6
Capacidad de pensamiento crítico	70,1	64,3	91,5	74,6	72,8	84,9	84,9	42,5	79,4	88,2	91,2	93,3	59,5
Capacidad creativa e innovadora	33,0	71,4	79,9	80,8	55,6	94,3	59,9	37,9	72,1	66,1	92,6	93,3	46,6
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	58,8	57,1	91,4	76,9	76,7	83,0	74,0	37,9	77,9	72,4	91,2	91,1	58,0
Capacidad para asumir responsabilidades y tomar decisiones	52,6	57,1	89,5	66,9	72,2	83,0	79,2	50,6	76,5	78,7	94,1	86,7	57,3
Capacidad de trabajo en equipo y entendimiento interpersonal	50,5	52,4	91,0	72,3	78,3	94,3	77,6	63,2	82,4	72,4	92,6	84,4	65,6
Compromiso ético	61,9	64,3	96,5	71,5	82,2	84,9	80,7	70,1	86,8	88,2	95,6	86,7	71,8
Capacidad para aceptar las diferencias y trabajar en contextos multiculturales	78,4	66,7	92,9	73,8	78,9	90,6	84,4	63,2	85,3	84,3	88,2	84,4	64,1
Capacidad para entender el entorno en el que ejerce la profesión	52,6	47,6	90,5	58,5	79,4	67,9	74,0	37,9	70,6	84,3	94,1	84,4	56,5

En relación con aspectos Misionales de la Universidad, se solicitó al profesional egresado calificar a la Universidad de Caldas desde su vínculo con el medio externo y se encontró que en promedio el 61,4% de los encuestados, consideró que esta institución evalúa las necesidades del contexto y tiene visión prospectiva del desarrollo social, en grado alto o muy alto. Así mismo, el 62,8% calificó en ese rango al considerar que la Universidad de Caldas aporta al estudio y solución de problemas regionales, nacionales

e internacionales. El 64,3% de los egresados consideró que los programas y actividades de investigación y de extensión o proyección social de la Universidad de Caldas son coherentes con el contexto y con la naturaleza institucional y el 74,6% que el egresado de esta institución aporta en el campo empresarial, científico, artístico, cultural, económico o político de la sociedad. La tabla 9 muestra estos porcentajes discriminados por programa.

Tabla 9.
Porcentaje de egresados que califica con alto o muy alto a la Universidad de Caldas.

Pregunta	Antropología	Artes Plásticas	Desarrollo Familiar	Diseño Visual	Lic. Artes Escénicas	Lic. en Ciencias Sociales	Lic. en Música	Geología	Ing. Mecatrónica	Maestría en Educación	Maestría en Diseño y Creación Interactiva	Maestría en Didáctica del Inglés	Tec. en Sistemas Informáticos
Evalúa las necesidades del contexto y tiene visión prospectiva del desarrollo social	30,9	45,2	77,4	53,1	60,0	72,1	51,0	65,6	40,2	70,9	86,8	88,9	55,7
Aporta al estudio y solución de problemas regionales, nacionales e internacionales	35,0	40,5	82,0	55,4	63,3	67,6	56,6	67,7	42,5	74,0	86,8	91,1	54,2
Los programas y actividades de investigación y de extensión o proyección social de la Universidad de Caldas son coherentes con el contexto y con la naturaleza institucional	40,4	47,6	82,0	60,0	63,3	73,5	62,3	66,7	46,0	73,2	86,8	80,0	54,2
Usted como egresado de la Universidad de Caldas aporta en el campo empresarial, científico, artístico, cultural, económico o político de la sociedad	73,2	54,8	79,9	66,2	81,1	75,0	73,6	78,6	80,5	81,9	85,3	91,1	48,9

Conclusiones

Se encontró que al menos la mitad de los egresados de los programas de pregrado que se estudiaron consiguió un trabajo relacionado con su disciplina antes del primer año después de su graduación, o ya se encontraba trabajando en un área relacionada en el momento del egreso. Se estableció que los programas con menor empleabilidad para el periodo de observación y de acuerdo con las fuentes consultadas, fueron Artes plásticas (30,9%) y Tecnología en sistemas informáticos (32,8%); mientras que los programas de Geología y Licenciatura en música evidenciaron los mayores porcentajes de vinculación laboral (92,2%) y (85,0%) respectivamente.

En el momento de realizarse la encuesta más del 70% de los egresados entrevistados trabajaba, pero únicamente un 59,9% de ellos lo estaba realizando en su disciplina de saber. Los datos anteriores invitan a reflexionar sobre las estructuras curriculares de formación de los estudiantes, a fin de poder responder con mayor pertinencia a las necesidades de formación de acuerdo con el momento histórico-social y con las necesidades del contexto.

La mayoría de profesionales egresados, consideró que en grado alto o muy alto poseía las competencias para desempeñarse como profesional, siendo el compromiso ético y la capacidad para aceptar las diferencias y trabajar en contextos multiculturales, lo que más identifica al egresado de la Universidad de Caldas. Sin embargo, se señala la importancia de continuar afianzando la formación que se les brindó en la Universidad, en el manejo comunicativo de una segunda lengua y en el uso de herramientas informáticas básicas.

Referencias

- Beltrán, J. (2009). Nuevos modos de hacer educación. En J. Beltrán. (Coord.). *Escenarios de Innovación: educación y cultura común*, (pp. 19-25). Alzira: Germania.
- Bogoya, D., Vinent, M., Restrepo G., Torrado, M., Jurado, F., Pérez, M. et al. (2000). *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá: Unibiblos.
- De Ketele, J-M. (2008). La pertinencia social de la educación superior. *Síntesis de los informes GUNI la educación superior en el mundo*, 55-59.
- Dias-Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En A. Gazzola y A. Didriksson. (Eds.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- García-Guadilla, C. (1996) *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América latina*. Caracas: UNESCO - CRESALC.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leite-Ramalho, B. y Beltrán-Llavador, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 33-52.
- Malagón, L. (2005). *Universidad y sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Malagón, L. (2008). *Educación superior e interacción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12(1), 11-27.

- Martínez, J. (2003). La calidad educativa, un espacio de lucha por la hegemonía. *La Tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE*, (18). Recuperado de: www.latarea.com.mx/articu/articu18/martinez18.htm
- Ministerio de Educación Nacional (1992). *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-86437_Archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Lineamientos para la pertinencia. Plan Decenal de Educación 2010-2016*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-183898.html>. Consultado el 17 de Octubre del 2016.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articulos-237397_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Observatorio nacional para la educación*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-156290.html>.
- Montaudon, C. (2010). Explorando la noción de calidad. *Acta Universitaria*, 20(2), 50-56.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. En: D.S. RychEn y L.H. SaLganiK (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-261). México: FCE.
- Ruiz, F. (2010). Las competencias científicas en el contexto catalán, una mirada crítica al término y su conceptualización en la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 75-93.
- Rychen, D., Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- Sheskin, D (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Boca Raton, FL: Ed. Chapman & Hall/CRC.
- Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Tamayo, O. (2001). Evolución conceptual desde una perspectiva multidimensional. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-1015101-133217>
- Torrado, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya et al. *Competencias y Proyecto Pedagógico*, (1), 31-54.
- Tünnermann-Bernheim, C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Tünnermann-Bernheim, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección inaugural. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>. Consultado el 17 de Octubre del 2016
- Tünnermann - Bernheim, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. Evaluación. *Revista da Avalaciono da Educação Superior*, (13), 313-336.
- UNESCO. (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. París: UNESCO.
- UNESCO – OIE (2008). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Las 10 dimensiones de la calidad en educación*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_2_P_SPA.pdf. Consultado el 17 de Octubre del 2016.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

EL OCIO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL QUINDÍO (COLOMBIA): REFLEXIONES EN CLAVE PEDAGÓGICA

Objetivo: conocer el sentido que se le otorga al ocio en el ámbito escolar, en tres escuelas públicas del departamento del Quindío. **Metodología:** investigación de tipo cualitativo; su diseño es asumido desde la complementariedad etnográfica y se utilizó, para el análisis de las categorías emergidas, la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), con la ayuda de la herramienta de análisis cualitativo Atlas-Ti.7.15. **Hallazgos:** para la comunidad educativa, objeto de este estudio, el ocio escolar es más que una simple actividad cuya base de intervención gira en torno a unos mínimos de ocio que se resignifican en los sentires, deseos, discursos e imaginarios que lo interpretan, nombran, y que la sociedad ha instalado a partir de una configuración histórico-socio-cultural de ocio. **Conclusiones:** abordar el ocio asociado a lo escolar, es el resultado de la interrelación de un conjunto de factores que ofrecen una amplia gama de posibilidades para dotarlo de sentido, provocando nuevos procesos y construcciones de saberes sobre él como fuente de desarrollo humano, personal y social de la comunidad educativa.

Palabras clave: ocio, escuela, imaginario social, proyecto, orientación.

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación doctoral "El ocio en clave pedagógica" desarrollada en la Universidad de Deusto, Bilbao, España.

Cómo citar este artículo

López García, J. y Monteagudo Sánchez, M. (2017). El ocio en las escuelas públicas del Quindío (Colombia): reflexiones en clave pedagógica. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 88-101.

LEISURE IN PUBLIC SCHOOL OF QUINDÍO (COLOMBIA): REFLECTIONS IN PEDAGOGICAL CODE

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: 27 de marzo de 2017 · Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

El ocio en las escuelas públicas del Quindío (Colombia): reflexiones en clave pedagógica

Introducción

En general la escuela, como institución específicamente educativa, no solo hace parte de la socialización de los sujetos, también hace parte de su aprendizaje social y cultural, pues en la escuela el sujeto crea y recrea su cultura al dar significado y sentido a sus experiencias y vivencias formando un tapiz relacional de figuras e hilos variopintos que se entrecruzan en el telar de la existencia y donde se va tejiendo el mundo de la vida del individuo que le da sentido a toda su existencia.

En nuestro contexto, tal vez por su desconocimiento o por su antítesis de tiempo libre, ha sido poco el reconocimiento que se le ha dado al ocio, el cual es parte importante del desarrollo humano. En este sentido, puede ser pertinente hacer una distinción entre ocio y tiempo libre. Cuenca (2004)

Jorge Alberto López García¹
María Jesús Monteagudo Sánchez²

¹Estudiante Doctoral en Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano, Universidad de Deusto, España. Magíster en Educación y Currículo. Especialista en Pedagogía, y en Edumática. Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. Profesor del programa Licenciatura en Educación Física y Deportes, Universidad del Quindío. jorge.lopez@opendeusto.es; jorgea319@hotmail.com

²Doctora en Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano, Universidad de Deusto, España. Directora de la cátedra Ocio y Conocimiento. Profesora del Master en Dirección de Proyectos de Ocio. mjmonte@deusto.es

señala que “el ocio es considerado como ámbito de la experiencia humana libre, satisfactoria y con fin en sí misma”; para Pieper (2003) “es un estado del alma”, siguiendo esta línea, la agencia World Leisure and Recreation Association (WLRA), en su *Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial del Ocio* (1993), indica que “el ocio es un área específica de la experiencia humana”. En cuanto al tiempo libre, Trilla (1993) lo considera “como una parcela o tiempo global que resta al individuo una vez cumplido sus obligaciones laborales”; para Munné (1985) es “un modo de darse tiempo personal que es sentido como libre para afirmarse individual y socialmente”; y según De Grazia (1966), es “el estado de no estar ocupado o atareado en labores asociadas al trabajo o empleo remunerado”.

Evidentemente, la escuela tiene unos objetivos ya definidos en la cual pareciera ser que, por su forma de controlar gran parte del tiempo socialmente obligado, poca ayuda puede ofrecer al desarrollo del ocio y, en principio, no propicia suficientes situaciones de ocio en cuanto a expresión y ejercicio de libertad, sino que es referido a acciones que tienen que ver exclusivamente con el tiempo libre.

Cuando se analiza la realidad del ocio en el ámbito escolar, este se funde en un esquema de inteligibilidad y plausibilidad social que se agrupa en coordenadas sociales que presentan y re-presentan el mundo de la vida de los actores escolares mismos. En este sentido, el ocio suscita una comunicación constante entre la construcción y percepción de pensamiento, sentimiento y deseo de lo que ya está imaginado y la forma de ordenar la manera informativa e instructiva de hablar, ser y sentir, no solo del comprender como comprendemos juntos, sino también la forma de entender y valorar el ocio que se configura a partir de las formas de actuar en la vida, como diría Shotter (2001), en el bullicio de lo cotidiano.

Las formas de entender el ocio derivan en última instancia de la facultad imaginaria que los seres humanos definimos como acuerdos o pautas sociales que giran sobre las formas de ser/hacer y decir/representar (Castoriadis, 1989). Pautas que son sancionadas por los grupos sociales y cuya valoración simbólica confiere al ocio no solo formas de representar cosas, acciones y relaciones,

sino de proyectarse en la dinámica socio-cultural como fuerza de fondo que permite cristalizar las acciones e interacciones de las personas.

En este sentido, este artículo centra su atención en uno de los determinantes sociales en que se inscribe el desarrollo del ocio: la escuela. La investigación subraya el acontecimiento del desarrollo del ocio escolar como uno de los factores que, a nuestro juicio, estructuran y configuran lo que sucede con el ocio al interior de la escuela. Pues el ocio pertenece también a ese carácter imaginario de representación social en el que los sujetos viven, sueñan, representan, configuran o re-configuran su vida social.

Conocer el sentido que se le otorga al ocio en el ámbito escolar resulta de vital importancia ante la evidencia de que su concepción, sobre todo en el caso de los actores sociales escolares indagados, da visos de su influjo sobre el desarrollo integral de las personas.

Así, y de cara a profundizar en el conocimiento sobre el ocio en el ámbito educativo, hay que llegar a comprender las percepciones y significados otorgados a las diversas situaciones de ocio que hacen parte de la vida cotidiana escolar, además, mostrar al ocio como la resultante de la interrelación de un conjunto de factores que ofrecen una amplia gama de posibilidades para dotar de sentido el tiempo libre escolar, provocando nuevos procesos y construcciones de saberes del ocio en la comunidad educativa objeto de estudio.

Preámbulo entorno al ocio

El ocio representa un gran valor para la construcción individual y social del ser humano al proyectarse como elemento simbólico que responde a unos imaginarios socio-históricos que se configuran en cada uno de los actores sociales. Como subraya Shotter (2001, p.65), es el *ethos* de fondo lo que determina no solo nuestras propias formas de ser corrientes, también es lo que concebimos como imaginario y extraordinario, así como toda una gama de sucesos que ni siquiera advertimos: las formas de percibir, hablar, actuar y valorar el ocio. En la vida cotidiana solemos referirnos al tiempo



libre, al ocio, a la recreación o, sencillamente, a la pereza, como si se tratase de lo mismo¹. De hecho, Pedró (1984) afirma:

El problema no es el ocio en sí mismo, sino la sociedad, las condiciones de vida que impone y las repercusiones de ello sobre cada uno de nosotros; el ocio es un síntoma de algo que acontece en la vida laboral, en la familia, en la calle (p.26).

Considerar que el ocio posee un carácter simbólico e institucional es el primer paso para superar las significaciones que le han sido otorgadas en el tiempo -histórico social- no solo como lo que se está haciendo, sino como lo que está por ser, en términos de significaciones imaginarias sociales que se hacen visibles, tangibles, en y para los hombres y mujeres en su vida cotidiana.

Este reconocimiento, a nuestro juicio, se enmarca a partir de dos circunstancias: la primera, de un carácter histórico desprendido de la revolución industrial, que ha sido el incremento en la disponibilidad del tiempo libre que favoreció el desarrollo de nuevas y prometedoras prácticas de

ocio, aunque con matices y simbologías sociales diferenciadas; la segunda, de carácter ideológico, que representó su progreso al ser reconocido como derecho humano básico implícitamente incluido en la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y aceptado política y culturalmente como uno de los rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos por la UNESCO en su declaración de 1982, en Ciudad de México, así como por la WLRA en 1993.

A la luz de teorías sobre la concepción de ocio, este ha sido considerado como una forma de ser por De Grazia (1963); una expresión de la personalidad por Munné (1985); un estado del alma para Pieper (2003) y un ámbito común de la experiencia humana según Cuenca (2004), mostrándose, de una parte, como ocasión para problematizar sobre sus acepciones y, de otra, como un valor innegable en el que se asientan los discursos de lo económico, educativo, cultural o político. Pues el ocio, por su carácter polisémico y de compleja significación, no debe ser subordinado a la mera disponibilidad de tiempo libre ni equipararse a una actividad en particular, ya que cualquier actividad practicada por el ser humano en su tiempo libre no puede ser comprendida o determinada como ocio.

Por lo tanto, decir ocio, es decir una relación de la experiencia (física, mental, biológica, etc.) con la vivencia (personal o colectiva) en el mundo, porque

¹En este sentido, Waichman (2004) considera la recreación como el conjunto de actividades que tienen como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre. Para Lema y Machado (2013), la recreación son actividades que generan placer y una forma institucionalizada de intervenir educativamente en un grupo o comunidad.

al ser vivido y existido da lugar a imaginar, gozar, sentir, disfrutar, sufrir, punto de llegada y partida en la trama de un tiempo y un espacio compartido con lo educativo, político, familiar, social, culturalmente determinado. Estas consideraciones del ocio escapan a la intención de concebirse como mera acción u ocasión para ocupar el tiempo libre de las personas, convirtiéndolo en un elemento potente del imaginario social de un ser humano sensible a las muchas realidades de la sociedad actual.

Así, nuestro ocio, el que nos hace también humanos, da lugar a la existencia y nos abre al mundo. No se trata solo de procesos del inconsciente que se reproducen en el cerebro, es también complejidad de una relación intersubjetiva entre el ser humano y el mundo circundante en el cual, la vivencia de ocio, en cuanto a experiencia humana, no completaría su sentido si no se incorporase la parte subjetiva del sujeto, como decía Pieper (2003), "ocio quiere decir todo aquello que sin ser meramente utilitario forma parte de un destino del ser humano sin tregua" (p.71).

Estas reflexiones en las que se apoya este artículo, sirven para esclarecer la importancia que, a manera de claves pedagógicas, representa la educación y el ocio en el contexto escolar quindiano, pues se trata de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, en el cual se incorporan valores, conocimientos, habilidades y recursos cuyo objetivo es la mejora de la calidad de vida del individuo y de la sociedad.

El diseño metodológico

"El ocio en clave pedagógica" es una investigación desarrollada en el marco del programa de doctorado "Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano" del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto (España). Su diseño, basado en el enfoque de "Complementariedad Etnográfica"² (Murcia y Jaramillo, 2008) gira en torno a tres momentos: teórico metodológico, trabajo experiencial y construcción de significado. El procesamiento de la información se realizó con

²Para Murcia y Jaramillo (2008), la complementariedad etnográfica es un enfoque fundamentado en una concepción holística del ser humano: "un ser impregnado de simbolismos que requieren ser comprendidos desde el ethos de fondo que define sus acciones e interacciones" (p.96).

el apoyo de la herramienta de análisis cualitativo Atlas-Ti.7.15. Para la categorización, seguimos lo propuesto por la Teoría Fundamentada³ (Strauss y Corbin, 2002), en términos de codificación abierta, simple, axial y selectiva.

La investigación se enmarca en el escenario de tres instituciones de educación pública del departamento del Quindío, Colombia. La unidad de análisis son cuatro estudiantes (dos niños y dos niñas) escolarizados por curso en el nivel de básica primaria, sus padres y madres, profesores de este nivel educativo (cinco directores de curso y seis docentes de educación física) y tres directivos docentes. En la recolección de datos se tuvo en cuenta acciones y actividades propias del acontecer escolar desde el ingreso a la institución hasta el fin de las actividades escolares diarias, utilizando diferentes técnicas: el diario de campo, la encuesta y la entrevista. El estudio se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos, especialmente la Resolución 8430 del Ministerio de Salud en Colombia, contando con el debido consentimiento de los y las participantes, con base en la norma que se ocupa del código de bioética de la UNESCO para investigación con seres humanos.

Presentación de los hallazgos



Figura 1. Esquema de inteligibilidad social en clave del ocio escolar.

³Esta teoría se refiere a un proceso en el cual la recolección de datos, análisis y teoría que surja de ellos, guardan estrecha relación entre sí. Es decir, "comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos para usarlos de forma creativa y flexible bajo el proceso de codificación" (Strauss y Corbin, 2002. pp.14-16).

1. Ocio: entre el control y una pseudo-libertad

En un primer nivel aparece la *forma de control y una pseudo-libertad*, en la cual el ocio se muestra como mecanismo o estrategia inflexible para negar la libertad del sujeto. Esta sub-categoría se ha ido desvelando a partir de la propia experiencia de los actores escolares que, en algunos casos, nos ha ido mostrando que todo condicionamiento exterior de la libertad es una negación de esta (Barrio, 1998). Pues, la sujeción ética docente derivada de la autoridad y desde la cual se piensa y se actúa comunicativamente con el estudiante es por medio de estrategias como el control, privándolo así de la posibilidad de escoger libremente temáticas que le sean atractivas para su desarrollo personal, así lo relatan algunos actores sociales:

Por ejemplo, tengo un caso de dos estudiantes que ahora mismo los estamos tratando con apoyo psicológico por hiperactividad asociada, entonces [...]. ¿qué hago yo? los traigo y los tengo acá en la coordinación y, mientras que llamamos al acudiente o vemos a ver qué hacemos -igual hay un procedimiento dentro de la normal-, yo los pongo a dibujar, (...), les tenemos un bloc de dibujo; ellos están dibujando un mecanismo como para desestresarse (P:1.R)⁴.

En el momento que no vino un docente, por "x" o "y" motivo a trabajar, uno da la información al estudiante y después se busca una estrategia de tal manera que los muchachos los tenga usted como reunidos, que los tenga ocupados como en algo y no estén por ahí libres, como se dice (P13.G).

Precisamente, ha sido el maestro quien genera las acciones que no permiten abrir opciones a una participación activa y genuina para los estudiantes en los diversos escenarios pedagógicos que la escuela y el ocio ofrecen. En este sentido, Trilla (2000) recuerda que "una pedagogía del ocio exige una intervención que no niegue las notas esenciales del ocio: libertad, autotelismo y placer" (p.139).

De hecho, las formas de control se han institucionalizado en la vida académica misma

como uno de los grandes imaginarios hegemónicos instituidos que, a manera de formas rígidas, son fijadas por la sociedad y se instauran como fuerzas de fondo que definen las estructuras de las realidades sociales (Murcia, 2011). Aunque el ocio sea una característica que define a la persona, se percibe que la forma en que el docente desarrolla su clase desde el control y una falsa libertad, no lo aísla del contexto cultural en el cual se encuentra inmerso el estudiante; al contrario, tiene eco en el proceso formativo en el cual ha sido formado el docente, así lo evidencia este relato:

hay unos profesores que son muy rígidos en la institución, son muy estrictos en su clase, entonces no les dan tiempo y creen que todos los niños deben estar sentados y firmes, que deben estar callados, escribiendo, leyendo y respondiendo preguntas (P:7.G).

Esta manifestación deja entre ver cómo aún algunos docentes están ligados, de hecho, a una historia escolar unida al tradicionalismo pedagógico en el cual, como es bien sabido, los estilos, métodos y pedagogías de enseñanza han penetrado y perdurado en la realidad educativa colombiana. Esta intencionalidad docente entra en concordancia con lo planteado por Trilla (2002), cuando dice que lo que educativamente es tradicional en una época es diferente de lo tradicional en otra. Entender el ocio como un hecho social y cultural implica unos marcos imaginarios sociales de gozo, placer y libertad a partir de experiencias satisfactorias y libres en un ambiente agradable y flexible. Por tanto, los imaginarios sociales del ocio no están sujetos a marcos o esquemas fijos, destruyendo así la naturaleza abierta y siempre dinámica del ocio y sus imaginarios que dan paso a formas mecánicas de la vida social (Shotter, 2001).

Desde esta perspectiva, la percepción de los estudiantes frente al ocio como forma de control y una pseudo libertad, se manifiesta tácitamente en las órdenes de los docentes que acuden al tiempo libre como estrategia de control frente al comportamiento dentro y fuera de las aulas de clase. Además, argumentan que el profesor, desde su tradicionalismo pedagógico, solo quiere que se haga lo que él dice:

El profesor nos dice: ya es su tiempo libre y se pueden relajar, se pueden acostar o hacer lo que

⁴Hace referencia a los códigos que hemos definido para la categorización así: P: Unidad hermenéutica; Número: documento primario; Letra: designa la institución educativa.

nosotros queremos. El profesor también nos dice: en mi tiempo de clase ustedes tienen que hacer lo que yo les diga (P:24.G).

El tiempo, el espacio y la cultura de la escuela además de mediaciones básicas, de una parte, son códigos para reducir a determinadas reglas la actividad académica y la profesión docente (Escolano, 2000, p.39) y, de otra, son mediaciones para que los docentes, en su condición de adulto, configuren unos imaginarios hegemónicos y de legitimación del poder de unos sobre otros. Pues, en la lógica establecida del orden y obediencia, como principio categórico de la escuela tradicional, hay que respetar a los mayores. Claro está, siguiendo a Puig y Trilla (2000), aparece la norma como principio que establece la institución o el docente e incluye aquellas limitaciones, hábitos o reglas que están referidas básicamente al funcionamiento en lo organizativo como en las actividades propiamente dichas, lo cual es corroborado por una madre de familia cuando enuncia que:

Se supone que el tiempo de ocio para los niños sería el tiempo del recreo, aunque también hay que tener en cuenta las reglas o normas del colegio que se tienen que respetar y si no, los están formando muy mal, a que hagan lo que quieran y así no es la cosa (P:9.G).

En este estudio hemos comprendido que, por la condición de ser menor, los niños y niñas buscan posibilidades para el encuentro, el juego y la diversión en otros lugares, pero donde el profesor-adulto no esté presente. Así lo manifiesta un actor social:

Con los profesores no, no hago nada en el tiempo libre porque la profe es muy regañona y los juegos que me gusta jugar, a veces me dice que eso está mal, que no lo haga así, entonces, para eso juego y me divierto en otra parte o en mi casa que nadie me dice nada (P:6.SB).

Esa situación de escapismo del estudiante frente al adulto-profesor, los libera de la norma y de la condición de ser menor, pues el docente acude a métodos poco convencionales - ¡está mal, no lo haga así! - que no permiten el desarrollo de una experiencia de ocio placentera, intrínsecamente gratificante que, por demás, no requiere de entrenamiento específico para su disfrute, lo que

en palabras de Stebbins (2012) denominaría como ocio casual.

A primera vista se puede observar que la libertad, lo más propio e inalienable de los seres humanos, es quebrantada por la actitud del docente que, utilizando como forma de control el regaño, niega, en cierta medida, lo que Paulo Freire ha denominado como educación liberadora y humanista, por cuanto "esta educación ayuda al hombre a llegar a ser sujeto de su propia acción" (como se citó en Hernández, 1990, p.67).

Desde el punto de vista de la pedagogía del ocio, existen aportaciones significativas en cuanto al docente como uno de los principales actores que posibilitan el ocio escolar, siendo ellos quienes deben facilitar a los estudiantes posibilidades de decisión y acción con libertad, como afirman Puig y Trilla (2000), el docente ha de "respetar y ampliar el tiempo libre, creando así la primera condición del ocio, que va definiendo *la libertad de*, que predispone a *la libertad para*" (p.114). En esta misma línea, Barrio (1998) plantea al respecto que la conexión entre libertad y educación, desde el punto de vista socio-antropológico, "no se trata sólo de educar *en libertad*; además y principalmente, hay que educar *la libertad*" (p.145). La primera, toca a la dimensión política y la segunda, se dirige a la autonomía del ser en el mundo, es decir, la autoconducción de la propia vida.

En este sentido, los niños y niñas pactan acuerdos y formas simbólicas de organización que les permitan, mientras son menores, ser ellos mismos, expresarse y desarrollar su identidad desde la forma más libre que permite la escuela: la práctica del ocio. Pero más allá del carácter emancipatorio de la escuela, los estudiantes caen en sentimientos de frustración cuando son excluidos, sancionados o reprendidos; procesos de causalidad que obligan a los estudiantes menores, a actuar por medio de la norma que por placer en lo que hacen.

Por lo tanto, la escuela induce de cierta manera a los menores a expresar voces y gestos negativos que poco ayudan al proceso de comunicación e integración social y que infortunadamente generan un empobrecimiento de las prácticas de ocio escolar. Cuenca (2009) recuerda que "las ganas de vivir y la satisfacción que lleva implícita su vivencia, de un ocio compartido, implica la

apertura al otro y el desarrollo de ámbitos de comunicación que trascienden a los sujetos que la experimentan” (p.63).

Desde el enfoque del construccionismo social, Shotter (2001) asume que la articulación lingüística, como trasfondo de la naturaleza de nuestro sentido común cotidiano, se estructura y cambia a medida que vivimos nuestra vida; de ahí que, para vivir un ocio humanamente rico desde la perspectiva pedagógica, el lenguaje juega un papel fundamental en la educación del ser. Por tanto, las diversas formas de desarrollo del ocio escolar, en cuanto al lenguaje, no son diferente a lo expresado por Murcia et al. (2012) en un estudio realizado sobre aprendizaje colaborativo, allí sostienen que: “el lenguaje permite al ser humano establecer y mantener relaciones sociales con sus semejantes, así como compartir expectativas, creencias, valores, conocimientos y de este modo construir espacios conjuntos para su difusión y transformación” (pp.57-58).

De tal suerte que, ante el reconocimiento de los docentes frente a la norma como una forma de coaccionar la libertad en el desarrollo del ocio de los estudiantes, se hace necesario diseñar y desarrollar estrategias de comunicación distintas a las que siempre han imperado en la escuela, tal vez porque los docentes así fueron formados o porque es una de las formas más fáciles para hacer cumplir la norma y obtener resultados a partir de un ocio escolar configurado como forma de control y falsa libertad.

2. Poca planeación y continuidad

Dentro del marco normativo colombiano, la Constitución Política Nacional de 1991 en su artículo 27 expone que “El estado garantizará las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”. Así mismo, en cumplimiento a lo anterior, el Estado emite la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que reglamenta la educación general en Colombia y dice (artículo 73): “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI)” que

responda a los “fines educativos”⁵, claro está, acordes con la planeación institucional. Se debe considerar que el artículo 77 de esta misma Ley da autonomía a los establecimientos educativos para “organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel de enseñanza, introducir asignaturas optativas dentro de cada área definida [...] y organizar actividades formativas, culturales y deportivas”.

Si bien la Ley 115, como un simbólico social instituido ordena la construcción de un PEI, abre un espacio significativamente importante para la inclusión del ocio escolar; sin embargo, la institución educativa parece, en este estudio, plenamente consciente de ser la encargada de generar espacios de participación que logre el cumplimiento de este propósito. Pero, actores sociales nos comentan al respecto que:

Aquí ha faltado más programación con respecto al ocio, la recreación y el juego y de pronto programación para que el chico esté ocupando su tiempo libre en diversas actividades, que él pueda escoger de un buen abanico de opciones, pero como le digo no intencionalmente se hace. (P:11.R).

[...], por eso decía yo, pues las cosas van saliendo ahí, pero que haya una programación que se hace a principio de año que incluya esa parte, yo no la veo (P:13.G).

Estas manifestaciones ponen en evidencia dos asuntos: uno, es la no inclusión de un proyecto de ocio en el diseño del PEI, donde su aspiración no se funde en un sueño común y el otro, es la forma poco participativa de como se ha llevado este proceso que, posiblemente, responde a una construcción más individual que colectiva. Pues, uno de los propósitos de la Carta Internacional para la Educación del Ocio (1994) es promulgar la inclusión de la educación del ocio como “parte integral del ámbito total de estudios, actividades y experiencias en cada fase de la educación formal e informal”; por tanto, nos atrevemos a decir que esto no se cumple y, si al igual que la educación,

⁵Presentamos, a manera de ejemplo, por objeto de nuestro trabajo, uno de los fines de la educación en Colombia, “la formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre”.

el ocio es un derecho fundamental, en los diseños curriculares o PEI de las instituciones deben tomar en consideración este aspecto que es importante en el desarrollo humano e incluirlo en los diseños curriculares o PEI.

En el campo de la pedagogía y la educación del ocio, Puig y Trilla (2000) afirman que “difícilmente la pedagogía del ocio puede asumir un nuevo ámbito de intervención si su bagaje teórico y tecnológico no está mínimamente preparado para acogerlo” (p.66). Es en este sentido que se hace fundamental la reflexión permanente de los procesos educativos-formativos gestados en la escuela que, en gran medida, son culpables de la desmotivación y apatía que vemos en los estudiantes, grupo familiar y docentes, en cuyo trazo de vida incluyen de manera superficial, el ocio como posibilidad de desarrollo humano.

Un eje imprescindible para la organización social escolar es precisamente la planeación que, entendida como instrumento administrativo curricular, sirve para organizar ideas, propósitos, objetivos, entre muchos otros aspectos que se derivan de la vida cotidiana institucional y que permiten garantizar a toda la comunidad educativa el buen desarrollo del PEI. Es desde la misma construcción y diseño del PEI que los docentes no hemos tenido la costumbre de reflexionar acerca de la importancia que tiene el ocio para la formación integral. Como afirma Cuenca (2004) “el ocio no parece que pueda surgir de manera espontánea, si no se vislumbra unido a un proceso de educación” (p.126). Es evidente que la construcción del PEI, como máxima autonomía de ruta institucional, ha de preparar el camino para crear espacios y concebir proyectos para que el ocio coadyuve verdaderamente a la formación integral y, por ende, al desarrollo humano.

En este sentido, Puig y Trilla (2000) advierten que la persona se encuentra en una situación de ocio cuando en su tiempo libre gestiona y decide libremente sus actividades al poner el acento en “satisfacer necesidades personales, tales como descansar, divertirse o desarrollarse” (p.20). Asumen la pedagogía del ocio pensando que su misión ha de estar encaminada a la educación en el tiempo libre, pero también para el tiempo libre, por tanto, el ocio ha de convertirse en el objetivo, en el móvil de la intervención pedagógica. Si se

pretende formar a la persona para que pueda vivir un ocio humanamente rico y positivo, la escuela debe contribuir al incremento de la autonomía personal de los estudiantes.

En este estudio hemos comprendido que las formas de construcción y participación de la comunidad educativa en el PEI, no escapan a delegaturas que en realidad son una forma de participación indirecta. Un actor social desde su experiencia comenta:

Desde el principio de año que hacemos la reunión de profesores para el desarrollo de las actividades de planeación y aparte de lo meramente curricular, no se incluye si no el del proyecto de tiempo libre, pero que eso se lleve a la práctica, es muy difícil, empezando porque no hay como acuerdos entre todos sobre lo que realmente en este campo se pueda hacer, es que se reúnen los profes de educación física solamente para ello, digamos que nos dividen por áreas y así mismo entregamos el documento, claro que nos apoyamos en el PEI (P:9.G).

En este sentido, los administradores curriculares hacen un gran esfuerzo, no solo para incorporar al debate a los docentes, sino para localizar las acciones curriculares que den cuenta de objetivos académicos. La escuela sigue siendo escolástica, rígida y academicista al colocar en sitial central al conocimiento teórico mostrando una tensión entre lo simbólico y lo real de los planes curriculares, donde la formación aparece como simbolismo social canónico, en el cual se estudia o se trabaja. Por lo tanto, son muchas las personas que no tienen la posibilidad de estudiar y salir adelante en una sociedad basada en la competencia mediante una formación adecuada a sus necesidades, simplemente se quedan rezagados por la imposibilidad de acceder o terminar sus estudios y se dedican a trabajar, sin más.

Aparece entonces un imaginario de ocio, de aplazamiento, de la espera, que así relatan algunos actores sociales:

Recordando, de pronto esas edades o recordando esas vivencias de niña, no pude disfrutarlos porque tenía que trabajar, pero en cierto momento de mi vida, cuando ya tenía la capacidad de razonar, discriminar, reflexionar, ya vi que eran momentos

para uno ser feliz, y yo pienso que uno busca mucho ser feliz (P:4.R).

Pienso que lastimosamente el mundo vive agobiado con una cantidad de quehaceres impuestos por la sociedad, que no permiten ese espacio que deberíamos darle al ocio, no lo puedo hacer por la presión del trabajo, por la necesidad del ingreso económico que depara o demanda para el sustento diario (P:15.R).

Desde estas consideraciones generales de vida, Robert Louis Stevenson (2008) plantea en su *Apología al ocio*, que hay un buen número de muertos-vivos, gentes gastadas, apenas conscientes de que están vivos, salvo por el ejercicio que les demanda una ocupación convencional. De ahí que el ocio emerja como categoría simbólica ya que está relacionado con el proyecto de vida de las personas donde el actor se aproxima o busca su consideración al explorar en el PEI una posibilidad de construcción colectiva y un espacio de reconocimiento de lo diverso.

Dado que el PEI es expresión de significaciones institucionalizadas socialmente, desde las cuales se valora el ser/hacer, decir/representar de los actores sociales escolares, existen algunas dificultades que no hacen fácil la planeación y continuidad del ocio en la escuela. Una tiene que ver con la vinculación de docentes a la institución que marca indefectiblemente la proximidad de los proyectos trazados en el marco del PEI y su compromiso del docente con la institución:

Si hubiera personal para que trabajara en la tarde, pero que haya continuidad se podrían hacer muy buenos programas; es la única, porque cuando se planean actividades únicamente dentro de la labor académica, los programas son incompletos, los programas no son duraderos, interfieren mucho con lo que el muchacho está haciendo, un profesor que llega a dictar danza en la mañana, está sacando al muchacho de la clase, está interrumpiendo la clase (P:12.R).

En las significaciones imaginarias sociales de los docentes se resalta el hecho de que la planeación y continuidad de proyectos de ocio escolar han de estar fijadas a consideración de las políticas de vinculación docente y de los tiempos y ritmos

académicos propios del acto educativo. En este sentido, Cuenca (2006) hace un llamado a los profesionales de ocio en cuanto a que deben conocer los planteamientos generales de la educación personal y comunitaria el ocio, así como la relación de estas con su área de especialización. No se puede responder a las demandas del ocio actual solamente desde el voluntariado o la mera espontaneidad de los docentes. Un actor social manifestó: "Nombrar y que haya personal disponible en las horas de la tarde donde el muchacho puede venir libremente a vincularse a una de esas actividades propuestas" (P:13.G).

Por lo tanto, se pone de manifiesto que esta realidad nos permite ver la importancia de hacer una defensa del ocio como realidad permanente, latente y en constante evolución, que permite moldear y adaptar a los estilos de vida nuevas y variadas formas de entendimiento del ocio, no solo en sus prácticas, sino también en las posibilidades de acceso. Su clave pedagógica no está en los contenidos que se programan o imparten, "sino el proceso en el cual cada persona desarrolla un conocimiento de sí mismo, y de su ocio en relación a su estilo de vida y perspectivas de futuro" (Cuenca, 2006, p.90), convirtiendo el ocio en una verdadera experiencia de vida de las personas y puntal decisivo para el desarrollo humano.

3. El ocio: comodín perfecto para un dejar hacer

La educación del ocio, desde el punto de vista humanista, es una de las herramientas más valiosas para favorecer el desarrollo personal. Constituye un proceso continuo de aprendizaje de valores, conocimientos, habilidades y recursos (Cuenca, 2004) que supera el objetivo del mero empleo del tiempo libre y permite llevar a cabo acciones provechosas con miras hacia el desarrollo humano integral. En este sentido, un actor social nos comenta que

El ocio sirve también como en esas actividades que se utilizan para que los niños, de pronto, que terminan las actividades muy rápido pues, les dice uno: vaya, vaya y haga tal cosa mientras tanto, no se quede por ahí haciendo nada, arme rompecabezas o juegue con los bloques, etc., mientras los demás terminan (P:7.G).

No podría decirse, partiendo del relato anterior, que los estudiantes están en una verdadera situación de ocio, simplemente el docente ha llenado el tiempo libre de los estudiantes cuando han terminado la actividad académica propuesta en lugar de utilizarlo para satisfacer libremente propósitos personales de los estudiantes. Si el sentido de educar, desde la psicología por ejemplo, pone de manifiesto un cambio relativamente duradero en el comportamiento humano, el aprender no solo se explica desde unos determinantes biofisiológicos, sino primordialmente, por la aparición de unas determinadas situaciones ambientales desde las cuales se pueden generar cambios en el comportamiento de los individuos, así como generar una predisposición para reaccionar de una manera determinada frente a los mismos procesos de formación humana (Weber, 1976).

En cuanto a los métodos que utiliza el maestro para desarrollar su actividad docente, (no es nuestra intención ahondar en ello), este los utiliza como excusa para un dejar hacer, convirtiendo el ocio en una práctica pedagógica sin-sentido que se relaciona con el grado de libertad, motivación, interés y autonomía de los estudiantes.

Pues uno de los problemas del ocio escolar es pensar que, el ocio, se reduce a una simple elección: si hago esto o aquello. Para Puig y Trilla (2000) "fundamentalmente, el ocio es un logro individual que se alcanza como resultado de la expresión libre, creativa y satisfactoria del sujeto" (p.50). De hecho, comenta este actor social que,

Cuando nos dan tiempo libre y en ese tiempo libre es en los computadores, jugar; otras veces cuando ya he terminado lo que el profe pone en clase, nos dice que quien ya haya terminado puede hacer un dibujo o leer una revista, cosas así y como no hay juegos y no puedo hacer nada que me gusta pues me aburro, entonces ya no hago nada, solo espero (P:25.G).

En términos de Barrio (1998), la educación es, en principio, la habilitación de la libertad humana, por tanto, no se trata solo de educar en libertad, sino de educar la libertad propiamente. La educación no se circunscribe a la edad infantil o juvenil, tampoco a ninguna situación cronológica generacional (Weber, 1976), se constituye en una necesidad de

por vida lo cual permite, en cierto sentido, hablar de una educación del ocio.

El interés de los docentes en el ocio, como fundamento de básico de la educación, se limita a una forma o estilo en su práctica pedagógica que, según este actor social, "sirve también, como en ese día a día de ellos, para hacer cambio en las actividades, para hacerlo como en etapas" (P:39.G). Es decir, los docentes, en su calidad de responsable de la formación de los estudiantes, utilizan todo tipo de apoyos, estrategias o medios educativos que les ayude a alcanzar su objetivo educacional: el formar.

De igual manera, percibimos en algunos actores sociales, por ejemplo en esta madre de familia, que la manifestación del ocio escolar como un dejar hacer, es un mecanismo que utilizan los docentes para que, mediante diversas actividades, puedan ocupar el del tiempo libre que disponen los estudiantes en sus aulas.

Pues yo creo que tienen en el salón buen material, hasta para jugar de hacer ocio y pienso, me imagino, que los profesores les dejan hacer actividades como jueguitos, competencias, campeonatos y cosas así en sus ratos libres de clase y que no sea monótona la cosa, usted me entiende (P:16.R).

Si bien es cierto, los docentes en el ejercicio de su labor proponen actividades que tienen que ver con el ocio, el problema radica en el poco reconocimiento, valor e importancia que se tiene frente al desarrollo del mismo. Esta manifestación es una patente de un imaginario social del ocio anclado, de una parte, a un dejar hacer y de otra, a un tradicionalismo pedagógico que poco valora las bondades del ocio y el tiempo libre en la escuela.

Para Puig y Trilla (2000), el ocio supone una libertad de decisión y de gestión de las actividades por todos implicados, que parte de la existencia de canales de comunicación para ejercer en común esa libertad y producir acciones gratificantes. En este sentido, cuando las actividades se configuran alrededor de un escenario como el escolar, el discurso pedagógico⁶ de los docentes da forma

⁶Para Trilla (2012), el discurso pedagógico de la educación del ocio, se refiere a todo aquello que se dice, se escribe, se piensa...

y sentido a las actividades propuestas; es decir, asumir el ocio como objeto y medio principal de su acción y como acto intencionadamente educativo. Un alumno dice: *"Mis profesores en el salón a veces nos dan un tiempito y dicen que hagamos juegos y que si alguno quiere cantar o bailar, pero yo no lo hago"* (P:29.G).

Este argumento tiende a abrir un poco más la brecha de entendimiento entre los docentes y los estudiantes acerca del ocio, en tanto sus intereses se encuentran más lejos que el simple hecho de realizar una acción concreta para llenar ese tiempo limitado por el docente en el aula de clase, generando con ello hostilidad y rechazo.

Como lo manifiestan Puig y Trilla (2000), el ocio es tiempo libre más libertad personal; condiciones estas que requieren de cierta autonomía por parte del sujeto para dar ocupación responsable a ese tiempo libre en procura, tal vez, de satisfacer necesidades personales como el descanso, la diversión o el desarrollo personal, a las cuales apuntaba Dumazedier (1964) en su teoría de las "tres D". Pero, dado que estos conceptos (autonomía, libertad, responsabilidad) son extremadamente complejos, subjetivos, sin hacer caer el ocio en una visión utópica o idílica, hemos de decir que el ocio es una realidad social que requiere de condiciones, tanto objetivas como subjetivas, para vivirlo y experimentarlo.

De otra parte, los docentes justifican el ocio como un dejar hacer a partir de la clase, reconociendo las bondades del juego que, en su accionar pedagógico, permite a los estudiantes espacios de encuentro y socialización. El argumento de su justificación es que a los niños hay que dejarlos jugar lo que ellos quieran, en tanto les sirva para su desarrollo personal:

Nosotros nos contextualizamos, traemos las clases preparadas y ellos dicen que hagamos algo hoy de juegos y uno accede, pues como le digo, nosotros abordamos todas estas clases de estrategias pedagógicas como el juego, el deporte, la recreación, para que el niño pueda ser el protagonista de los aprendizajes, para que no le

coja pereza al estudio y aproveche, no solamente las aulas escolares, sino el ocio del cual estamos comentando (P:R.20).

Este argumento nos permite considerar que el juego, el deporte o la recreación, son elementos vinculantes que pueden ayudar a los procesos de relación dialógica entre los docentes y los estudiantes, pero lamentablemente el docente piensa que estos elementos socializan a los niños por sí solos sin un elemento pedagógico presente. Pues, el conocimiento pertinente y la profesionalización en una disciplina, ciencia o arte, es parte del ejercicio responsable y de sentido ético, capaz de atender las inquietudes y los sentires de la comunidad educativa con la claridad suficiente para solucionar los problemas típicos de las diferentes vivencias y experiencias en el ejercicio del ocio escolar, cotidianamente hablando.

En el imaginario de los actores sociales escolares, el ocio se presenta como una práctica de potenciación, integración y de cambio personal y social que trata de atender a las necesidades de las personas a futuro. En palabras de ellos,

No todo es trabajo en la vida y uno también tiene que disfrutar, los niños necesitan y requieren de esos momentos de goce, de correr, de jugar, de brincar, de saltar, para aprender nuevas habilidades que necesitan los hombres y las mujeres del siglo veintiuno (P:11.R),

Es que hay que respetar los espacios de los niños para que ellos se integren con otros niños y también tengan un goce de su infancia, para que hagan actividades que los llenen, que los hagan disfrutar y que los hagan sentir felices (P:32.G).

De acuerdo con los relatos anteriores, planteamientos como el de J. Huizinga (1987) de que "la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica" (p.78), entendiendo con ello que el ser humano ha de tener una disposición para el goce, disfrute, creación, al descubrimiento, a la transformación y a la expresión y expansión de su libertad, el ocio se perfila en la institución escolar como un comodín perfecto para el dejar hacer.

alrededor del ámbito que nos ocupa, es decir, teorías, modelos, elaboraciones o reflexiones que pretenden fundamentar, dar sentido, orientar... la práctica de la educación en el ocio.

Po lo tanto, la apertura de la educación y pedagogía implica reconocer el lugar que ha de tener el ocio al interior de la escuela, aportando con ello a la comprensión en la relación entre ocio-educación-pedagogía, permitiendo el desarrollo de habilidades para la vida, así como para que los sujetos puedan hacer y hacerse capaces, responsables de su propio ocio.

Algunas reflexiones finales

Considerar el ocio escolar como un hecho reflexivo de carácter social y cultural, permite explorar otras dinámicas educativas, así como la inclusión de prácticas de ocio articuladas al currículo escolar para no convertirlo en un artefacto de disciplinamiento o apéndice de otras materias; pues en el ejercicio del ocio escolar, donde las emociones y las pasiones afloran por la piel, este es fuente innegable de felicidad, bienestar y desarrollo humano.

De otra parte, para las instituciones educativas, el ocio puede ser considerado como un espacio más para la formación en la vida escolar, un espacio para la vivencia y reconocimiento de un ocio no manipulado o intervenido por el adulto, sino como un ocio estudiado y comprendido para luego transformar-se, desde el acto mismo educativo, en un proceso de formación humano.

Por lo tanto, educar en y para el ocio es hoy un reto al cual nos enfrentamos los educadores, ya que es necesario ampliar la mirada para no privar a las personas de la formación en el ocio, es decir, no impedir que las personas inscritas en el sistema educativo, disfruten de los beneficios que genera el ocio (placer, bienestar, salud, felicidad, etc.) y cumplir con el objetivo de la educación: lograr que, en última instancia, las personas nos desarrollemos humanamente y disfrutemos de una mejor calidad de vida.

Por último, ante un contexto de ocio lleno de retos e incógnitas por indagar y resolver, se pone de manifiesto una ausencia, en relación con el ocio escolar, en temas como la gestión, demanda, espacio, tiempo y recursos o equipos, así como formas de cohesión y acuerdo entre las instituciones educativas, la familia y el estado, que

permitan la inclusión del ocio en los currículos escolares, no solo por su derecho social, sino como un eje importante y necesario en la formación del ser humano.

Referencias

- Barrio, J. (1998). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1989). *La Institución Imaginaria de la Sociedad* (Vol. 1). Barcelona: Tusquets.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá. D.C: Congreso Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115*. Bogotá. D.C.: Congreso Nacional.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2009). *Ocio Humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, Manuel. (2006). Pedagogía del ocio: una aproximación global. En M. Cuenca, *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 86-101). Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Grazia, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del Ocio*. Barcelona: Estela.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hernández, J. (1990). *Pedagogía del ser. Aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire*. Zaragoza:

- Universidad de Zaragoza. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, L., Portela, H. y Murcia, N. (2005). *La educación Física: ¿Un problema de preparación o seducción?* Armenia: Kinesis.
- Lema, R. y Machado, L. (2013). *La recreación y el juego como intervención educativa*. Montevideo: Grupo Manga.
- Munné, F. (1985). *Psicología del tiempo libre. Un enfoque crítico*. Ciudad de México: Trillas.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). *La complementariedad etnográfica*. Armenia: Kinesis.
- Pedró i García, F. (1984). *Ocio y Tiempo Libre ¿Para qué?* Barcelona: Humanitas.
- Pieper, J. (2003). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Puig, J. y Trilla, J. (2000). *La pedagogía del Ocio*. Barcelona: Laertes S.A.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stebbins, R. (Marzo-Abril, 2012). Compromiso temporal discrecional: Efectos sobre la elección y el estilo de ocio. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 293-300.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes S.A.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 30-44.
- Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y recreación: un desafío pedagógico*. Madrid: Editorial CCS.
- Murcia, N. (2011). *Imaginario sociales. Preludios sobre Universidad*. España: EAE.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social: Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70.
- Weber, E. (1976). *Estilos de educación: manual para estudiantes de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- World Leisure and Recreation Association [WLRA]. (1993). Carta Internacional de la Educación del Ocio de la Asociación Mundial del Ocio. En S. Gorbeña, V. González & Y. Lázaro, *El Derecho al Ocio de las personas con discapacidad. Análisis de la normativa internacional* (pp. 243-252). Bilbao: Universidad de Deusto.

LA AUTORREGULACIÓN COMO FACTOR ESENCIAL EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE TIPO COGNITIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Objetivo: establecer si la autorregulación representa un factor incidente en la implementación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. **Metodología:** investigación con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo de alcance correlacional. **Hallazgos:** existen relaciones entre las estrategias cognitivas asociadas a la Repetición (REP), la elaboración (ELA) la organización (ORG) y los constructos de autorregulación metacognitiva (ARM). **Conclusiones:** la autorregulación metacognitiva (ARM) es un factor esencial para que se generen vínculos de asociación entre las estrategias de aprendizaje del tipo cognitivo, lo que permite plantear la importancia de incluir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje dirigidos, técnicas, mediaciones y prácticas pedagógicas encaminadas al desarrollo de procesos de autorregulación metacognitiva para la gestión y administración de información al interior del aula de clase.

Palabras clave: autorregulación, aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje, Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje CMEA.

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación "La influencia de la autorregulación en la implementación de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios", la cual tuvo una duración de tres periodos académicos (2015-2016) y se realizó en la ciudad de Manizales.

Cómo citar este artículo

Granados, H., Gallego, F. y Grajalas, D. (2017). La autorregulación como factor esencial en la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo en estudiantes universitarios. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 102-113.

SELF-REGULATION AS ESSENTIAL FACTOR IN THE IMPLEMENTATION OF LEARNING STRATEGIES OF COGNITIVE TYPE IN UNIVERSITY STUDENTS

Objective: to establish if the self-regulation represents an incident factor in the implementation learning strategies in university students. **Methodology:** investigation with quantitative approach and descriptive design of correlational scope. **Findings:** there are relations among cognitive strategies associated to Repetition (REP), elaboration (ELA), organization (ORG) and the constructors of metacognitive self-regulation (ARM). **Conclusions:** the metacognitive self-regulation (ARM) is an essential factor to generate links of association among learning strategies of cognitive type that allows formulating the importance of including techniques, mediations, pedagogical practices aimed to the development of processes of metacognitive self-regulation for arrangement and administration of information inside the classroom.

Key words: self-regulation, self-regulated learning, learnings strategies, motivation questionnaire and learning strategies CMEA.





Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 - Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

La autoregulación como factor esencial en la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo en estudiantes universitarios

Hedilberto Granados López¹
Felipe Antonio Gallego López²
Diana María Grajales Grajales³

¹Profesional en Filosofía, Universidad de Caldas. Profesor investigador del programa de Maestría en Educación en la UCM, actualmente vinculado a la pesquisa de temáticas relacionadas con las creencias epistemológicas, autorregulación y motivación del aprendizaje así, como al estudio de los modelos mentales probabilísticos. egranados@ucm.edu.co

²Matemático. Asesor estadístico de la Dirección de Investigaciones y Posgrados (DIP) de la UCM. Investigador grupo EFE. Actualmente trabaja el impacto de las TIC en la motivación y el aprendizaje autorregulado en Matemáticas. fagallego@ucm.edu.co

³Licenciada en Informática. Profesora Instituto Universitario de Caldas. Estudiante de la Maestría en Educación, UCM. galaxiavenus@hotmail.com

Introducción

Cada vez son más los estudios que se suman a indagar acerca de los procesos y prácticas educativas desde la perspectiva del aprendizaje. Dicho auge obedece en parte a las dinámicas que se han venido generando en los procesos de obtención del conocimiento, los cuales han pasado de situar en la escuela la posibilidad de aprender para trasladarla a la sociedad de las tecnologías de la información y la comunicación, como plataforma desde la cual tomar lo que se necesita en materia de aprendizaje.

De ahí que en las investigaciones educativas actuales aparezcan preguntas sobre lo que aprenden los estudiantes, cómo están aprendiendo y cuál es el impacto que dichos aprendizajes tienen en las dinámicas y prácticas educativas de aula. La

posibilidad de una respuesta a estas cuestiones viene de la mano de la posibilidad de ofrecer ambientes de aprendizaje de calidad y acordes a la naturaleza actual del modo como los estudiantes están adquiriendo sus conocimientos.

Es por ello que dentro de esas preguntas por el aprendizaje surgen otras cuestiones de orden mayor que contribuyen a generar claridades sobre el cómo se aprende y más específicamente sobre cómo lo que se aprende resulta inmerso en un proceso autorregulatorio y de discriminación de la información aprendida.

Dentro de los elementos de orden superior que generan preguntas por el aprendizaje como fenómeno educativo se encuentra la metacognición. Si bien su origen se remonta a la década de los años de 1960 y 1970 cuando Tulving y Madigan (1970) se interesan por el estudio de la denominada metamemoria, que daría lugar a que Flavell (1971) a partir de los avances de las investigaciones realizadas en torno al fenómeno de la conciencia reflexiva, y del construccionismo como una especie de conciencia representacional influida por la cultura, postulara sus estudios sobre la denominada metacognición, es que tiene lugar el interés por el aprendizaje y en particular, por los procesos metacognitivos en el mismo.

En consecuencia, y si bien los estudios sobre la metacognición son recientes, representan un factor importante en las investigaciones sobre el aprendizaje como fenómeno social y cognitivo. Pues como lo plantean Monereo (1997) y Mateos (2001), la metacognición es una capacidad cuyo desarrollo es evolutivo y con tendencia a la complejización en relación a la edad. Por tanto al hablar de metacognición necesariamente se debe hablar de un proceso de maduración cognitiva, en el cual un sujeto alcanza de manera adecuada una conciencia de la forma como genera y hace uso de las distintas operaciones mentales que le permiten llegar a la comprensión de su propio proceso de educación, Burón (1996).

Dentro de esas operaciones mentales se distingue entre un tipo de estrategias de orden cognitivo y otro tipo de orden metacognitivo. Las primeras obedecen a todos aquellos procedimientos o secuencias integradas que el estudiante implementa para poder cumplir con la demanda

de una determinada tarea, mientras las segundas, refieren los procesos o acciones orientadas a la vigilancia, control y evaluación de las anteriores. Según Flavell (1971) la función de una estrategia del primer nivel es ayudar a alcanzar el objetivo cognitivo perseguido, mientras que una estrategia metacognitiva se utiliza para conseguir información sobre el progreso que se ha logrado con ella. Gardner (1993) describe la metacognición como toma de conciencia, como darse cuenta de lo que ocurre en la línea del acto cognitivo, por lo que desde Flavell (1993) se podría afirmar que “se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias meta cognitivas para controlarlo” (p.160). En consecuencia ambos tipos de estrategias se encuentran incluidas dentro del conocimiento referido al aprendizaje, Pintrich (1995), y a su forma de conocimiento procesual. Es decir, a la exposición de hechos que estarían haciendo referencia a la diferencia de énfasis que sucede en todo proceso de aprendizaje, de acuerdo a lo que propone Garner (1994).

Dentro de dichas diferencias de énfasis según Jiménez (2004) se encuentra la estrategia de autorregulación del aprendizaje. El estudio de dicha estrategia permite advertir cómo un estudiante ejerce control y gestión sobre sus propios esquemas de cognición o estrategias de estudio, a partir de la planificación, supervisión y regulación del proceso de aprendizaje y evaluación auto reflexiva del mismo (Pintrich, 2000).

Según Bandura (1986), Koriat et al. (2013) la autorregulación del aprendizaje vincula dos de sus dimensiones psicológicas: la dimensión cognitiva y la dimensión motivacional. La primera tiene que ver con el procedimiento que se le da a la información y la segunda con el compromiso personal frente al desarrollo de la tarea específica. Los factores involucrados con la autorregulación del aprendizaje son el pensamiento estratégico y la metacognición, así como los aspectos afectivos de creencias de autoeficacia.

Es así como la autorregulación puede definirse como la capacidad que una persona adquiere para orientar su propia conducta, formularse metas concretas de aprendizaje, planificar acciones de acuerdo a dichas metas, y monitorear su desempeño durante su ejecución. Y así, para Zimmerman (1986), Zimmerman y Martínez-Pons,



(1990), Pintrich, Smith, García, y Mckeachie (1993) es posible descubrir como evaluarse de forma continua de acuerdo con las metas fijadas y el producto obtenido del proceso de aprendizaje.

Materiales y métodos

En la presente investigación se privilegió un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo de alcance correlacional, el cual se emplea según Hernández, Fernández y Baptista (2014) cuando se desea especificar las propiedades y características importantes de cualquier fenómeno (como en nuestro caso, las tendencias de un grupo). Y se implementó el análisis correlacional como aquel en el que se “asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández et al 2014, p.93).

Población y muestra

Se trabajó con una muestra compuesta por 593 estudiantes de tercer, cuarto, quinto y sexto semestre de tres universidades de Caldas y Risaralda, 397 de ellos mujeres entre los 17 y 22 años, y 196 hombres entre los 19 y 26 años de carreras de ingeniería, enfermería, y bacteriología

de una universidad privada, y lenguas modernas de una universidad pública.

Tipo de muestra

Muestra probabilística en la que se tomó el total de las personas testadas.

Instrumentos de recolección de información

Se hizo uso de la técnica de cuestionario a través de la implementación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje CMEA, como instrumento único para el recabado de los datos.

Caracterización del instrumento

El instrumento que se implementó para la recolección de datos fue el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje CMEA (Ramírez, Bueno y Ortega, 2010). Se trata de una versión traducida al español del cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich, Smith, García y Mckeachie, 1991,

1993), que sigue las 22 pautas de la comisión internacional para la traducción y adaptación de test (international test commission- ITC).

Para el uso del cuestionario se contó con autorización de la Doctora María del Carmen Ramírez Dorantes, quien suministró datos detallados del instrumento, así como las tablas y protocolos de validación trabajados en investigaciones realizadas en las universidades de Mérida en Yucatán, México.

El cuestionario (CMEA) se compone de dos escalas referidas a la motivación y a la autorregulación del aprendizaje. La escala de motivación se compone de 31 ítems que miden: la manera en que el estudiante establece sus metas y creencias de valor, las creencias acerca de las habilidades para tener éxito, y la ansiedad ante los exámenes. La escala relacionada con las estrategias de aprendizaje, compuesta también por 31 ítems, permite medir la manera en que los estudiantes implementan estrategias de orden cognitivo, metacognitivo y de contexto.

La escala de motivación fue pensada de acuerdo con un modelo cognitivo-social según un patrón de tres tipos distintos de constructos motivacionales, siguiendo a Pintrich y De Groot, (1990). De manera general los constructos en cuestión indagan por la expectativa, el valor y el afecto. El constructo relativo a la expectativa indaga por las creencias de los estudiantes en cuanto al éxito frente a la demanda de una determinada tarea que previamente han podido planificar. El constructo de valor indaga por las razones que llevan a un estudiante a otorgar significado a una tarea. Y el constructo de afecto indaga por la ansiedad que presenta un determinado grupo de estudiantes frente a una evaluación en un contexto de aprendizaje determinado.

Por otra parte la escala de estrategias de aprendizaje a diferencia de la escala de motivación, solo se enfoca en un modelo cognitivo del aprendizaje y de procesamiento de la información (Weinstein y Mayer, 1986, citados por Ramírez et al, 2013). Esta escala busca medir la implementación de estrategias de aprendizaje relativas a la cognición, metacognición y gestión de recursos en el aula por parte de los estudiantes.

El constructo sobre estrategias cognitivas evalúa el uso e implementación de las estrategias de las que se vale un estudiante o un grupo de estudiantes para llevar a cabo de manera acertada el procesamiento de una determinada información escrita, oral o visual.

El constructo sobre estrategias metacognitivas busca medir las estrategias de las que se valen los estudiantes para hacer control y gestión de sus propios esquemas de cognición a partir de la planificación, supervisión y regulación del proceso de aprendizaje.

Finalmente el constructo relacionado con la administración de recursos busca medir el uso de estrategias de regulación y control de estos durante un determinado proceso de aprendizaje teniendo en cuenta aspectos tales como: el tiempo, el ambiente, el esfuerzo y la búsqueda de ayuda.

Aspectos éticos de la investigación

Dentro del aspecto ético se contó con carta de consentimiento informado en la cual se notificaba a los estudiantes de su participación voluntaria, y se hacía una descripción detallada de los motivos de la investigación, la naturaleza del instrumento y su nivel de participación dentro del estudio, así como el manejo discreto de sus datos solo con fines investigativos.

Ruta metodológica para análisis de los datos

La ruta de análisis de datos de acuerdo con los objetivos específicos planteados se estructuró como se muestra a continuación.

- Análisis de consistencia interna: análisis con el que se valida la información obtenida a partir del test, y que legitima su uso. Dicho análisis se denomina Alfa de Cronbach.
- Estadísticos descriptivos. Este análisis pretende dar cuenta de manera exploratoria del comportamiento de los datos en relación con los objetivos planteados.

- Análisis de correlación lineal (Spearman): verificación de relaciones lineales entre sub-escalas. Con dicho análisis se pretende encontrar asociaciones lineales entre las diferentes escalas relacionadas con la motivación y las estrategias de aprendizaje.
- Análisis de correlación parcial: verificación de la posible influencia de las orientaciones a metas intrínsecas y de la autorregulación sobre las estrategias de aprendizaje. Este análisis se implementa cuando se han encontrado relaciones importantes entre variables, como las escalas de motivación y estrategias de aprendizaje, y se desea encontrar cuál de las variables (escalas o sub-escalas) es la que está generando dichas relaciones.

Análisis y discusión de resultados

Introducción al análisis de los resultados

De acuerdo con los objetivos específicos planteados para el desarrollo de la investigación de la cual se desprende el presente artículo, se estructuraron los resultados que se presentan a continuación. Primero se sometió el instrumento a una validación de escala denominada análisis de consistencia interna Alpha de Cronbach. El resultado obtenido de dicho análisis fue de 0,938. Lo que significa que la información recabada con dicho instrumento es confiable para su análisis y reproducción de resultados.

Posterior a esto se procedió a dar respuesta al primer objetivo específico con el que se pretendía identificar las estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes universitarios, las cuales se presentarán en dos tablas (Tablas 1 y 2). Luego de la presentación y descripción de las tablas, se pasó a dar respuesta al segundo objetivo específico, con el cual se quiso establecer asociaciones entre las estrategias de aprendizaje y de autorregulación implementadas por estudiantes universitarios. Estos resultados se presentan en la tabla número tres (Tabla 3). Finalmente, se pasó a dar respuesta al objetivo específico número tres, con el cual se pretendía determinar cuál de las estrategias de aprendizaje y de autorregulación presentaba mayor nivel de asociación e influía

directamente sobre la asociación entre el conjunto de las estrategias de aprendizaje.

Cabe anotar que los resultados se presentarán en conjunto con la discusión. De acuerdo con esto cada tabla así como su interpretación vendrá de la mano de su contrastación con investigaciones que se hayan realizado alrededor del tema abordado, por lo que el lector se encontrará resultados y discusión unidos en un solo cuerpo teórico.

A continuación se pasa a dar respuesta al primer objetivo específico, con el cual se pretendía identificar las estrategias de aprendizaje implementadas por estudiantes universitarios.

Tabla de gráfico 1.
Estrategias de aprendizaje por componente

Sub-escala	Componente	
	1	2
REP	0,781	0,315
ELA	0,812	0,384
ORG	0,737	0,422
PC	0,805	0,338
ARM	0,764	0,488
ATA	0,295	0,806
RE	0,089	0,859
AC	0,777	0,134
BA	0,691	-0,069

Estrategias de aprendizaje de acuerdo con componente rotado

Los resultados expuestos en la Tabla de gráfico 1 resultan prometedores ya que logran evidenciar que en el plano de la formación profesional existen evidencias de que los estudiantes tienden a hacer uso de estrategias de aprendizaje de orden cognitivo y de autorregulación. La evidencia de la asociación mostró valores de relación importantes para seis (6) escalas de las nueve (9) asociadas.

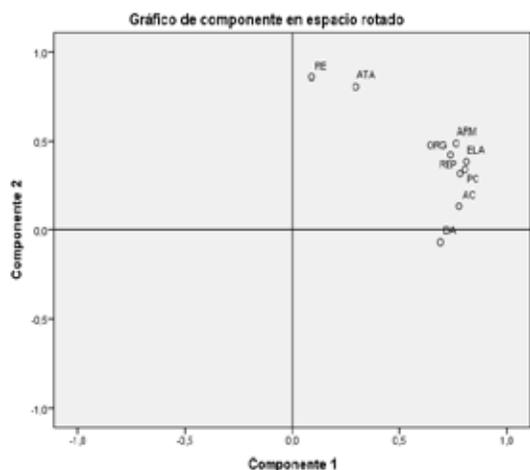
Las asociaciones más altas resultaron para las estrategias de repetición (REP-0,781), elaboración (ELA-0,812), organización (ORG- 0,737), pensamiento crítico (PC-0,805), autorregulación

metacognitiva (ARM- 0,764) y ayuda con compañeros (AC-0,777).

Discusión referente al primer resultado

Estos valores de asociación confirman que para el caso de la muestra poblacional de universitarios tomada para la presente investigación, las relaciones parecen confirmar el uso de estrategias de orden metacognitivo. Esto coincide con lo que plantean autores como Zimmerman y Schunk (2001) y Pintrich (2004) al manifestar que la asociación entre estrategias primarias (repetición, elaboración, organización) y procesos de autorregulación, son indicadores de la presencia de estrategias de aprendizaje metacognitivas relacionadas con el monitoreo y el control de los procesos académicos, lo que se traduce en estudiantes empoderados de sus propios programas de actividades y recursos para llevar a cabo sus metas de aprendizaje de acuerdo a una orientación o planificación determinada. Así mismo, los resultados obtenidos se relacionan con los formulados por Rosario, Fuentes, Beuchat y Ramaciotti (2016), al referir que el estímulo e implementación de estrategias de aprendizaje refuerza los procesos de autorregulación así como la complejidad estructural de los productos académicos. Los resultados descritos se pueden apreciar de mejor manera en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla de gráfico 2.
Asociación de estrategias de aprendizaje general



Los resultados descritos en las tablas de gráfico 1 y 2, mostraron relaciones importantes entre seis (6) de las nueve (9) escalas relacionadas con las estrategias de aprendizaje y de autorregulación, estos resultados académicamente son positivos, ya que muestran que los estudiantes en su gran totalidad evidencian la implementación de estrategias de aprendizaje de manera secuencial y asociada.

De ahí que la presencia de la autorregulación no sea una sorpresa y surja como un indicador de procesos de metacognición como lo plantean autores como Zimmerman (1989), Zimmerman y Martínez-Pons (1986) y Pintrich et al. (1993). La evidencia de procesos de autorregulación surge cuando es posible evidenciar aspectos de asociación en las estrategias de aprendizaje que llevan a detectar en un determinado sujeto el desarrollo de la capacidad de orientación de su conducta frente al aprendizaje, de formularse metas concretas y de planificar acciones para el logro de dichas metas.

Estos aspectos pueden ser corroborados cuando en el análisis de las estrategias de aprendizaje es posible evidenciar la asociación entre estrategias cognitivas de repetición (REP), de elaboración (ELA), de organización (ORG), de pensamiento crítico (PC), y de ayuda con compañeros (AC), que sirven como indicadores de procesos de gestión, administración y proyección adecuada de la información recibida en las aulas de clase de formación profesional.

En consecuencia y como lo plantea Flavell (1985) la función de la implementación de una estrategia cognitiva es la de facilitar la culminación de una determinada meta de aprendizaje; asimismo la evidencia de relaciones con estrategias de autorregulación muestra la tendencia de los sujetos, no solo a la culminación de una determinada meta, sino además, a ejercer control sobre los procesos para la culminación de la misma. La evidencia de estrategias de aprendizaje como lo plantean Ripa, Sánchez-García y Riskey (2015), permite advertir procesos de autorregulación y motivacionales en estudiantes en actuaciones concretas de orientación de acuerdo a sus necesidades.

Los mismos resultados son contrastables con los encontrados por Sepúlveda-Vildósola,

Carrada-Legaria y Reyes-Lagunes (2015), quienes hallaron relaciones importantes entre estrategias de aprendizaje primarias y autorregulación metacognitiva.

No obstante, dichos resultados (tablas 1 y 2) deben de poder confirmar si los valores de asociación que se detectaron en el análisis exploratorio para las seis (6) escalas asociadas a las estrategias de aprendizaje presentaban valores altos, o si existían diferencias significativas en relación a los niveles de asociación.

Tabla de gráfico 3.
Asociación de estrategias de aprendizaje en presencia de ARM

Estrategias¹ de aprendizaje	REP	ELA	ORG	PC	AC
REP	1				
ELA	0,659***	1			
ORG	0,641***	0,736***	1		
PC	0,57***	0,753***	0,625***	1	
ARM	0,663***	0,727***	0,672***	0,688***	0,522***

*** $p < 0,0001$. Correlaciones Rho de Spearman.

¹Descripción de los resultados obtenidos en la Tabla de gráfico 1. Se verifica fiabilidad en términos del constructo (Prueba KMO y Barlett: Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo: 0.910. Prueba de esfericidad: 3377,526. Gl:36. Sig<0.000) y robustez en términos de la reducción de dimensiones por Componentes Principales (La componente 1 explica el 59,4% de la variabilidad total de los datos y la Componente 2 el 11,8%).

Del resultado anterior se puede advertir que de las seis (6) escalas de estrategias de aprendizaje que salieron asociadas, no todas presentan niveles de asociación altos y se pudieron evidenciar diferencias significativas sobre todo en las escalas relativas a la ayuda de compañeros (AC- 0, 522). Este valor en relación a la asociación que presentan las demás escalas es muy bajo, lo que implica en términos prácticos que se cumple la premisa derivada de los análisis expuestos en las Tablas de gráfico 1 y 2, en las que los valores de asociación mostraron indicios de presencia de estrategias de aprendizaje autorregulado.

Así pues, el hecho de que la escala de ayuda a compañeros (AC) haya puntuado con el valor más bajo, indica que existen procesos de autonomía,

Para dar respuesta a lo anterior se procedió a generar un segundo análisis con el cual se dio respuesta al objetivo específico número dos, con el que se pretendía establecer asociaciones entre las estrategias de aprendizaje y de autorregulación implementadas por estudiantes universitarios. Con dicho objetivo se buscaba discriminar no solo los valores de asociación, sino también establecer cuál de esos valores resultaba mayor con relación a la asociación presentada para las seis (6) escalas antes expuestas en las tablas de resultados 1 y 2.

control y autorregulación por parte de los estudiantes, y que los procesos relacionados con la dependencia, o una orientación a una meta extrínseca no se cumple.

Discusión referente al segundo resultado

Estos resultados son consecuentes con lo que plantea Flavell (1993) al manifestar que los estudiantes implementan estrategias de aprendizaje "para hacer progresos cognitivos, y que la implementación de estrategias metacognitivas, la hacen para controlar dicho proceso" (p.160). Aspectos que parecen cumplirse y corroborarse con los resultados obtenidos hasta ahora.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados se ha podido evidenciar que sí existen procesos relacionados con la implementación de estrategias de aprendizaje. Queda por establecer, cuáles de las sub-escalas de estrategias de aprendizaje y de autorregulación inciden en la correlación general, y poder determinar así, si la escala de autorregulación presenta mayor nivel de incidencia en términos de relación con las estrategias de aprendizaje implementadas por el grupo de estudiantes objeto de estudio de la investigación.

Los resultados obtenidos de acuerdo al análisis de correlación parcial mostraron que la escala de estrategias de autorregulación está incidiendo de manera significativa en los niveles de asociación, pues en presencia de esta escala, la correlación tiende a crecer. En ausencia de la misma, las correlaciones desaparecen o se presentan en niveles muy bajos. Estos resultados son contrastables con los obtenidos por Meza-López, Torres-Velandia y Lara-Ruiz (2016), quienes encontraron relaciones entre la implementación de estrategias de aprendizaje y aprendizaje autorregulado, teniendo como posible potenciador el uso de tecnología como mediación para el aprendizaje.

Al contrastar los resultados anteriores a través del análisis de correlación parcial que da lugar al tercer y último objetivo específico de la investigación (y que da origen al artículo), con el cual se pretendía determinar cuál de las estrategias de aprendizaje y de autorregulación presenta mayor nivel de asociación, se procedió a generar un análisis de correlación parcial en el cual se deja la escala de estrategias de autorregulación metacognitiva (ARM) como variable de control y se obtuvieron los siguientes.

Tabla de gráfico 4.
Correlación parcial en el que se deja ARM como variable de control

Estrategias de aprendizaje	REP	ELA	ORG
REP	1		
ELA	0,365***	1	
ORG	0,387***	0,477***	1
PC	0,278***	0,517***	0,333***
***p<0,0001. Correlaciones Parciales. Variable Control :ARM			

El resultado anterior ilustra cómo la asociación entre las estrategias de aprendizaje primarias (repetición, elaboración y organización) cae de manera dramática cuando no se da la presencia de la escala de estrategia de autorregulación metacognitiva (ARM).

En comparativa se pueden ilustrar tales estrategias de la siguiente manera para que la diferencia se haga más evidente. En presencia de la escala relacionada con estrategias de autorregulación metacognitiva (ARM) las escalas de estrategias primarias (repetición, elaboración y organización) mostraron los siguientes valores: repetición (REP- 0,663) elaboración (ELA- 0, 727) y organización (ORG- 0,672), y esas mismas escalas sin la presencia de la escala ARM: (REP- 0,278) elaboración (ELA- 0, 517) y organización (ORG- 0,333).

En consecuencia, este resultado hace evidente como la autorregulación es un factor esencial en la asociación de las estrategias de aprendizaje, lo que traducido al ámbito educativo indica que los estudiantes deben poseer espacios y prácticas de enseñanza y de aprendizaje dirigidos a que les facilite el desarrollo de procesos de autorregulación metacognitiva. Asimismo se pudo establecer según los resultados obtenidos que la ausencia de procesos de autorregulación se relaciona de manera directa con la implementación no asociada de estrategias de aprendizaje, lo cual conduce claramente a que los estudiantes si bien implementan estrategias cognitivas, lo hacen como un recurso de presión, más no como fruto de una planificación estratégica y sustentada en una fase de pensamiento previo. Esto permite explicar por

qué si bien existe evidencia de implementación de estrategias de aprendizaje (cognitivas, administración de recursos y de administración de tiempo) estas no presentan valores de asociación que puedan dar noticia de procesos de maduración cognitiva.

Conclusiones

De acuerdo con la evidencia fruto de la información recaba, se puede considerar que los procesos metacognitivos, en particular aquellos relacionados con las estrategias de autorregulación, son fundamentales para dar cuenta de las dinámicas y avances de los procesos de maduración cognitiva. Pues como se pudo hacer evidente a través de los resultados (para el caso de la población universitaria que sirvió de objeto de estudio), los procesos de maduración cognitiva y de uso de pensamiento asociado a la formación profesional y disciplinar se encuentran supeditados a la posibilidad de que existan dinámicas de formación y direccionamiento estratégico del aprendizaje a través de apuestas de enseñanza que posibiliten el mejoramiento de aprendizajes y manejo de información de manera autorregulada. En tanto, se podrían considerar las siguientes conclusiones como consecuencias derivadas de la presente investigación.

1. Si bien existe evidencia del uso de estrategias primarias de aprendizaje (Repetición, Elaboración y Organización) esta implementación no puede garantizar un resultado adecuado ni esperado en la demanda de una determinada tarea, pues al no existir valores de asociación entre cada una de dichas estrategias, no sería posible afirmar que los aprendizajes vayan más allá de condiciones de respuesta situacional, lo que implica dar respuestas a problemas de aprendizaje específico, pero sin una clara conciencia de porqué ni cómo se hace.

2. De acuerdo con los modelos teóricos del aprendizaje autorregulado, la condición relacionada con la fase de reflexión resulta ser uno de los factores fundamentales para dar cuenta de la asociación de las estrategias, pues ante la demanda de una determinada tarea, los procesos de autorregulación permiten que el

estudiante se apropie, sistematice y proyecte de manera consciente las relaciones y la gestión de la información.

3. Se puede afirmar que la posibilidad de que se den procesos de autorregulación se traduce en una implementación eficaz de las estrategias primarias o cognitivas, y a su vez, que dicha implementación refleja procesos de agenciamiento cognitivo y metacognitivo soportado en patrones de rendimiento académico acorde con las demandas de una determinada tarea.

4. Se pudo evidenciar que en los procesos de autorregulación de acuerdo a las teorías y modelos revisados, el ambiente juega un papel fundamental, pues uno de los factores asociados a las fases de la autorregulación, es precisamente la planificación y ejecución de una serie de elementos dentro de los cuales los ambientales y de contexto juegan un papel fundamental.

5. Se pudo advertir que la motivación y las emociones son patrones fundamentales en la consolidación de procesos autorregulatorios dentro de la metacognición ya que influyen de manera directa sobre la disposición inicial de aprender, al punto que se pueden convertir en variables que influyen de manera positiva o negativa sobre las percepciones y valoración del aprendizaje a través de la tarea a resolver.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Flavell, J.C. (1971). First discussant's comments: What a memory development the development of? *Human Development*, (14), 272-278.
- Flavell, H.J. (1985). *Cognitive development*. USA: Prentice-hall.

- Flavell, H.J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. España: Editorial Antonio Machado.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelegences*. Nueva York. Basic Books, Harper, Collins Publisher.
- García-Ripa, I.M, Sánchez-García, M. F, Risquez, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional. Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación RIDEP*, 41(1), 39-57.
- Garner, R. (1994). Metacognition and Executive Control. In Ruddell, R. & Ruddell, M (Eds.). *Theoretical models and processes of Reading*. (pp.715-732). Newark, DE: International Reading Association.
- Hernández, S. R, Fernández, C. y Baptista, L. P (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill, Interamericana.
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Tesis, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Koriat, A., Ackerman, R., Adiv, S., Lockl, K. & Schneider, W. (2013). The effects of goal-driven and data-driven regulation on metacognitive monitoring during learning: A developmental perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 386-403.
- Meza-López, D.L, Torres-Velandia, A. y Lara-Ruiz, J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *RED-Revista de Educación a Distancia* (48). [En línea] disponible en: <http://www.um.es/ead/red/48/meza.pdf>
- Monereo, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Ed. Edebé,
- Pintrich, P.R., Smith, D.A F., García, T. & Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P.R. (Ed.). (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey Bass Pub.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of selfregulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-406.
- Rosario, P., Fuentes, S., Beuchat, M. y Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de investigación educativa*, 1(1), 34-49.
- Singer, H. (Eds.). *Theorical Models and processes of Reading*. USA: International Reading Association.
- Sepúlveda-Vildosla, C., Carrada-Legaria, S. y Reyes-Lagunes, E. (2015). *Motivación y estrategias de aprendizaje en residentes de pediatría*. México: Permanyer, Gac-Med.
- Tulving, E, & Madigan, S. A. (1970). *Memory and verbal learning*. Canadá: University of Toronto. [En línea]. Disponible en: <http://alicekim.ca/AnnRev70.pdf>
- Zimmerman. B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, (81), 329-339.
- Zimmerman, B. J. & Martínez Pons, M. (1986). Development of a stuctural interview form assesing of a structural interview form assesing student of self- regulated learning

strategies. *American Educational Research Journal*, (23), 614-628.

Zimmerman, B. J, Martínez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: relatins grade sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51-59.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (Eds). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

OTRA MIRADA A LA DISCAPACIDAD EN LA PRÁCTICA DEL CICLISMO RECREATIVO

Objetivo: comprender el sentido que dan personas con diferencias corporales a su experiencia de cuerpo en la práctica del ciclismo recreativo.

Metodología: enfoque hermenéutico-narrativo que asume las experiencias de los cuerpos diferentes como texto por medio de la palabra.

Hallazgos: los sentidos que dieron las dos personas indagadas a la experiencia de cuerpo en el ciclismo recreativo, se develan a través del sentido de independencia, el descubrimiento, el conocimiento del cuerpo y el encuentro con los otros. **Conclusiones:** fue importante la transformación de la mirada de la diferencia, dada por el encuentro con el cuerpo, posibilitarse el límite y finalmente, el descubrimiento por parte de los participantes sobre el haber sentido miradas que cuestionan, de asombro y que trascienden el cuerpo.

Palabras clave: expresión corporal, aprendizaje, diversidad, bicicleta, discapacidad.

Origen del artículo

El presente artículo forma parte de la investigación "Conocimiento didáctico del contenido de los practicantes de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia", financiado por el CODI-Universidad de Antioquia, Colombia.

Cómo citar este artículo

Hoyos Castro, A. y Ruíz Ortega, L. (2017). Otra mirada a la discapacidad en la práctica del ciclismo recreativo. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 114-128.

OTHER PERCEPTION OF DISABILITY IN THE RECREATIONAL CYCLING PRACTICE

Objective: to comprehend the sense given by people with corporal differences to their experience of body in the recreational cycling practice.

Methodology: hermeneutic-narrative approach that assumes the experiences of different bodies as a text by means of the word.

Findings: the senses given by the two surveyed people to the experience of body in recreational cycling are unveiled through the sense of independence, discovery, recognition of their body and the meeting with others. **Conclusions:** it was important the transformation of the perception of the difference agreed by the encounter with the body, give possibility to the limit and finally, the discovery on the part of the participants about the sensation of feeling questioning and surprising gazes that transcend the body.

Key words: corporal expression, learning, diversity, bicycle, disability.





Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 · Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

Otra mirada a la discapacidad en la práctica del ciclismo recreativo

Introducción

La discapacidad es un término que usualmente se utiliza para hacer referencia a personas que requieren, en la mayoría de los casos, la ayuda de otros considerados "normales", quienes miran los cuerpos diferentes como cuerpos incompletos. En este estudio no se consideran las personas con discapacidad, sino *personas con diferencias corporales*, de quienes se busca comprender cómo es asumida la práctica del ciclismo recreativo y cómo tiene para ellos un sentido, sustentándose por los siguientes motivos: uno de ellos es el uso de la bicicleta, de ella se habla mucho, pero poco se escribe y menos aún que hayan sido sujeto de comprensión las historias de vida de personas con diferencias corporales practicantes del ciclismo como experiencias que podrían transformar sus vidas. El otro motivo se apoya en las críticas que se hacen a la discapacidad por autores como Le Bretón, Skliar, Balaguer, entre otros que hablan de la problemática de personas que son alejadas, estigmatizadas y vistas negativamente ya que

Andrés Felipe Hoyos Castro¹
Lucero Alexandra Ruíz Ortega²

¹Licenciado en Educación Física. Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano. Integrante del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal, Universidad de Antioquia. felipe.hoyos@udea.edu.co

²Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Integrante del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal, Universidad de Antioquia. lucero.ruiz@udea.edu.co

su cuerpo se hace extraño a los modelos de normalidad y perfección que culturalmente se han establecido.

Las investigaciones indagadas como antecedentes se presentan por categorías que agrupan los diferentes estudios:

En la categoría **miradas que se dan a la discapacidad** se encontró una constante en las investigaciones sobre el tema y es seguir viendo la discapacidad como "desigualdad", lo que conlleva a que la persona en dicha situación se niegue a hacer su propia vida independiente (Ferrante y Ferreira, 2008). Así mismo, Vanegas (2005), en el artículo *La conciencia de mi cuerpo con relación al cuerpo extraño y la labor de los profesionales en salud*, habla sobre el reconocimiento del otro a partir de lo que el sujeto sienta, piense y valore de su propio cuerpo y la manera de como la mirada clínica debe tratar a los sujetos: siempre deben ser tratados como personas, sin importar su condición, debe haber mayor preocupación por la persona, más que por las limitaciones de su cuerpo.

La investigación *La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biosicosocial* de Vanegas y Gil (2007), tiene como objeto de análisis la correlación entre seres humanos en situación de discapacidad, de tal forma que el sistema que se describe no es fraccionado, sino que siempre se piense en el fenómeno de la discapacidad en relación con quien la porta y a su proceso continuo de salud individual y colectiva. De igual manera, el estudio *La comunicación gestual y discapacidad* de Vanegas y Marín (2010) muestra el cuerpo de la discapacidad como un cuerpo que siempre se mira con limitaciones, pero que no está fuera de un contexto social, ya que ningún cuerpo lo está, todos nos desenvolvemos siempre en un contexto.

En la categoría **actividad física y deporte adaptado**, Ferrante (2010) habla de los beneficios de la práctica deportiva adaptada haciendo del cuerpo una domesticación, es decir, un cuerpo útil como consecuencia de esta práctica, puesto que las personas se sienten independientes en sus quehaceres de la vida diaria, de igual manera, Ferrante (2013) aborda el cuerpo discapacitado legítimo al interior del campo del deporte adaptado, hablando de que la discapacidad afecta solo al cuerpo y no a la razón humana, y es por esta

razón que los participantes sienten un cuerpo vivo y activo.

En el **sentido de la corporeidad y discapacidad**, López (2012), en *La experiencia del cuerpo discapacitado en el relato autobiográfico de "Leo"*. *Un horizonte para la Educación Corporal*, interpreta los significados de la experiencia de la corporeidad a través de la situación de discapacidad, donde las categorías de la experiencia, el cuerpo y educación dan cuenta del sentido que otorga el sujeto a su experiencia por medio del relato, haciendo una interpretación de lo que les pasa a las personas en situación de discapacidad, como personas que viven, sienten y piensan como los demás. De igual manera Gómez (2012), en *Relatos de familia: la experiencia de la corporeidad en familias con personas en situación de discapacidad física*, se enfoca desde la fenomenología hermenéutica, permitiendo que se expresen experiencias a partir de la descripción de las intenciones, motivaciones, propósitos y acciones que realizan las personas y que suceden en tiempos y lugares específicos. El estudio hace un recorrido por diferentes perspectivas del cuerpo en donde hace una relación de la discapacidad y la familia.

En esta categoría, **sentido de la corporeidad y la práctica del ciclismo**, Anzola (2015) presenta las *Narrativas de corporeidad en ciclistas colombianos durante su proceso formativo*, investigación que apuntó a comprender el sentido y significado de la corporeidad desde las narrativas de ciclistas profesionales colombianos en su proceso formativo, en el que los participantes hicieron un recuento de su experiencia de manera cronológica, en esta investigación se planteó como categoría de análisis la corporeidad desde el concepto del embodiment, ya que la información no es solo a partir del propio cuerpo, sino también de la relación con los demás cuerpos y el entorno. Además, habla de una corporeidad extendida que está dada por la pasión y el placer de cada corredor durante su proceso de formación deportiva.

Como última categoría, se presenta la **recreación y discapacidad**, en esta el cuerpo discapacitado y el deporte, desde Gamboa, Hernández y Zúñiga (2009) se centran en señalar los beneficios físicos, emocionales, intelectuales y sociales generados gracias a la práctica de la recreación y la continuidad en dichas actividades.



La intención del estudio fue comprender cómo, a partir de la práctica del ciclismo recreativo, las personas con diferencias corporales le dan sentido a su experiencia de cuerpo, ya que esta práctica posibilita a la persona el encuentro con ellas mismas y el reconocerse en los otros, además de dotar el cuerpo de sentido por medio de las experiencias, ya que el cuerpo es "algo más que un conglomerado de partículas, órganos y elementos cuantificables y analizables con precisión y objetividad" (Bárcena y Mèlich, 2000, p.60).

Para dar cuenta de los hallazgos se utilizó como metodología la narrativa realizada en tres momentos: el primero, hizo alusión al "relato autobiográfico de la experiencia con la bicicleta"; el segundo, a la entrevista semiestructurada y el tercero, presenta un video que da cuenta del cuerpo en escena, este video lo consideramos como un modo de formación y reflexión en torno a los "cuerpos omnipresentes y relegados". Esto último es un llamado de atención que nos propone Claude-Oliver Doron en su escrito *Las metamorfosis del cuerpo*. Los cuerpos omnipresentes son los cuerpos que ocupan todos los espacios publicitarios, estos son los cuerpos sanos, jóvenes y completos; en cambio, los cuerpos relegados, son los cuerpos de esconder, de no mostrar, los limitados, viejos e incapacitados, dice el autor: "Existe una desigualdad evidente en la exposición de los cuerpos [...] no hay igualdad en la exposición

de los cuerpos [...] el derecho a esta exposición puede ser el objeto de reivindicación" (Doron, 2007, p.6).

Este estudio, además de ocuparse de términos como discapacidad y la experiencia como aprendizaje, tuvo de base palabras clave como sentidos, normalidad, alteridad, diferencia, trascender las miradas del cuerpo y el ciclismo recreativo-formativo. La pregunta por los sentidos, dice Maturana (1992), es una pregunta compleja que toca con lo humano en todas sus expresiones. Indagar por los sentidos invita a un movimiento sensorial, a poner a flor de piel lo sensorial, a poner atención con todo el cuerpo, "ver y mirar, oler y husmear u olfatear, gustar y paladear, tocar y tantear o palpar, oír y escuchar" (Nancy, 2007, p.15). Explorar y develar los sentidos exigió un abordaje *desde el cuerpo simbólico*, entendido como la construcción que se genera desde las experiencias que transforman al ser humano, experiencias no solo de los sujetos indagados, sino de uno de los investigadores, se podría hablar de *sentidos encarnados*.

De otro lado nos inquietó la expresión "normalidad" como aquella que establece imposiciones sobre las identidades de las personas (Pérez, 2000), ya que la "normalidad" corresponde a nosotros, la anormalidad a los otros (Skliar, 2006) y en el ejercicio de una deconstrucción de la normalidad

nos cuestionaron los cuerpos poseedores de una diferencia, puesto que la "normalidad" "[...] hace vacío de las diferencias, la que en todo caso reconoce tipologías de sujetos fuera de la normalidad-neutralidad del ser homogéneo" (Contreras, 2013, p.12). La alteridad, como aquella posibilidad que nos permite pensarnos desde la diversidad aceptando las diferencias de los demás y eliminando esas fronteras en la que los *otros* son excluidos de la sociedad, la cultura, la comunidad, etc. Así mismo, al hablar de trascender, es una provocación a dar una lectura ontológica y no solo biológica del cuerpo.

Finalmente, el ciclismo recreativo se entiende como otro escenario formativo, que como una modalidad del ciclismo no se circunscribe a marcas, tiempos y competencias, la práctica es voluntaria y algunas veces se practica con fines de salud, posibilita otras formas de descubrir nuevas experiencias y que transforman a la persona.

Tipo de estudio y diseño

El estudio tiene como base a la fenomenología vista desde la hermenéutica y entendida como un proceso ontológico que responde a la pregunta por el ser (Gádamer, 1999). La categoría "experiencia" es entendida como lo que pasa y transforma al sujeto (Larrosa, 2009). La experiencia tuvo un lugar importante en este estudio en el que se concibió la vida en sus posibilidades de transformación y como relato, por eso a partir de ella surgió la narrativa como método de investigación fenomenológica. Como lo plantean Bolívar, Domingo y Fernández (2001) "[...] es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida, es expresada en relato" (p.19). Estos autores dicen que la narrativa "es una particular reconstrucción de la experiencia [...] por lo que - mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido y vivido" (p.20).

Los participantes fueron dos personas con diferencias corporales practicantes del ciclismo recreativo residentes en Medellín, Colombia, escogidos por conveniencia dada la cercanía en el contexto del ciclismo. Para la recolección de la información se utilizó el relato autobiográfico, el

que se constituyó en el primer acercamiento a los datos narrativos y de allí se derivaron preguntas para la profundización de la información por medio de la guía de entrevista biográfica, que para su aplicación fue evaluada y contó con el visto bueno de dos expertos en el tema (docentes de la Universidad de Antioquia). Esta se hizo con base en una guía de entrevista semiestructurada, orientada a partir de la experiencia de las personas con diferencias corporales y la relación con el ciclismo recreativo, las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para su interpretación detallada por medio del software Atlas.ti 7, a partir del análisis categórico de la estructura propuesto por Sparkes y Devis (2008).

El uso de la entrevista biográfica permitió darle fuerza a la narrativa como método (Bolívar y Domingo, 2006) que se enfocó en el tema de las personas con diferencias corporales y la práctica del ciclismo recreativo como episodios de vida. La información fue recolectada en tres momentos: relato autobiográfico de la historia con la bicicleta, entrevista biográfica en el escenario del ciclismo recreativo y recolección de información en entrevista personal con los participantes a quienes se les dio a conocer el objetivo del estudio y el consentimiento informado para la recolección de los datos y uso de la información. Como producto y valor agregado de esta investigación, se hizo una grabación de audio y video donde surgió un documental, **Pedaleando Cuerpos**¹, en el que las personas con diferencias corporales dan testimonio de esa palabra viva, sentida y actuada.

¹Este documental puede ser consultado en el link: <https://www.youtube.com/watch?v=bPv92w2eAos>

Hallazgos

Experiencias de aprendizajes en la escuela y el ciclismo recreativo

En lo que respecta a los aprendizajes, la diferencia², aquella por la que reclama Contreras (2013) como una relación que existe entre tú y yo, puesto que no van a existir dos personas iguales; el escenario de la escuela se constituye en un puente que estrecha la relación entre “la normalidad” y esa diferencia y que intenta borrar el límite que siempre ha existido, ellos cuentan que en ese espacio de grandes enseñanzas,

La escuela buscó las condiciones propicias para que yo pudiera, obviamente, desarrollarme y recuperarme, entonces pasaban el salón mío para el primer piso, conseguimos una persona que me ayudara a salir y entrar del colegio, los profesores no me ponían faltas de asistencia, sino que me prestaban los cuadernos [...] yo pienso que por parte de la escuela recibí muchísimo apoyo, que siempre hubo una actitud y una posición de ayuda (EC1³).

Esa relación hace que exista un sentido de inclusión, hacer de la diferencia un aprendizaje que rompe las estructuras de la “normalidad” y salir de la antigua costumbre en la que “la diferencia muta hacia el estigma” (Le Breton, 2002). Esto hace que estas personas se piensen desde su propia simbólica del cuerpo, de sus nuevas posibilidades, llevando siempre a descubrirlas.

Por medio de sus propias palabras ellos dejan ver la escuela como lugar de primeros momentos de socialización y experiencias de aprendizajes, espacio en el que la diferencia estuvo más

marcada, en la que existió mayor apoyo, pero al mismo tiempo se creó el prejuicio de la diferencia, como lo afirma Le Breton (2002): “Todo encuentro es una nueva prueba, provoca una duda sobre cómo será recibido y aceptado por el otro en su dignidad” (p.78).

La diferencia en la escuela fue donde más arraigada estaba, porque yo en ese proceso del colegio y la escuela tuve una serie de cirugías y una serie de intervenciones que hicieron que yo tuviera que estar mucho tiempo en cama, en silla de ruedas, en caminadores, entonces en esa parte de mi vida fue donde más se vio esa diferencia, donde yo tenía que depender del transporte de una persona, o de estar en una silla de ruedas todo el día (EC1).

En el bachillerato, en la adolescencia, con la pubertad, con este cuento de las niñas, de los bailes, empecé como a sentir, por decirlo así, pena por la prótesis, aunque igual, siempre era aceptado por todos los grupos, pero era algo que yo mismo me creé, como decir la pena de la diferencia (EC2).

La escuela fue influyente en esas experiencias de aprendizaje del propio cuerpo, puesto que estuvo presta y dispuesta a la ayuda y a la inclusión de la diferencia de la “normalidad” que en ella habita creando así nuevos conceptos sobre la aceptación de la propia diferencia, además de hacer fuerte el vínculo de la cercanía con la diferencia.

En las experiencias de aprendizaje y como asunto de lo pedagógico que apunta a la formación de seres humanos, la escuela no solo los ayudó a ellos, también ayudó a las personas que los acompañaron en esa etapa de formación, puesto que se preocuparon por desmentir que “la alteración se transforma socialmente en estigma, la diferencia engendra el diferendo” (Le Breton, 2002, p.79), ya que la formación estuvo enmarcada en la aceptación de la diferencia, para tener un trato más humano, ejemplo de ellos son sus propias palabras:

Pienso que fui mirado como una persona capaz (EC1).

Pienso que la imagen que las personas tienen de uno va más allá de una condición [...] que se acuerdan de mi por muchas otras cosas, por el deporte, por la superación, por destacarme en los estudios (EC2).

²El asunto de la diferencia entendida además, como idea que NO precisa a partir de la comparación de sujetos, sino de cómo se va constituyendo el sujeto. “La formulación original solo se entiende si nos percatamos de que Aristóteles no adopta aquí el punto de vista lógico, sino el físico, conforme al cual la diferencia es la forma materializada, es el viviente concreto, real, físico, en sí mismo. No habla de diferencias entre clases de seres vivos, sino de diferencias constitutivas de un viviente concreto, en el mismo sentido en que nosotros decimos que un embrión se va diferenciando, es decir, constituyendo o gestando; que al constituirse de determinada forma se haga distinto de otros...” (Marcos, 1998, pp.29-30).

³EC1 – EC2: Estos códigos hacen referencia a los testimonios tomados de los “hechos de lenguaje”. El significado corresponde a Entrevista Ciclista 1 y Entrevista Ciclista 2.

El hecho de ser vistos y recordados como personas capaces que se destacaron por muchas otras razones más que por su diferencia, deja leer en sus palabras que la escuela jugó un papel importante no solo en la formación para ellos, sino para quienes compartieron su tiempo y las experiencias de aprendizaje, ayudando a desaprender que las diferencias conllevan a un prejuicio y a hacer un etiquetamiento de las personas, en especial de aquellas con diferencias corporales.

Otra de las experiencias de aprendizaje en la escuela fue una formación que puso en el centro del proceso de aprendizaje sus propias vidas, que dejó huella y rastros de la diferencia, una diferencia que se opone a la discriminación, distanciamiento, separación, señalamiento y homogeneización del otro, la escuela dejó ver unas prácticas pedagógicas atentas que permitieron desplegar la experiencia a partir de sus potencias; afortunados al contar con educadores que como dice Skliar (2015), estuvieron presentes, atentos y abiertos a la conversación, pero también a estar tensos, algo desnudos a la hora de educar.

Hubo una buena postura, en ningún momento sentí algún tipo de discriminación [...] por el contrario, pienso que había una actitud muy flexible de parte de ellos (EC1).

Los profesores siempre me miraron de una manera bien [...] siempre me apoyaron y siempre estuvieron pendientes y dándome el apoyo que uno necesita en estas instancias de la vida (EC2).

El reto no solo se quedó ahí, sino que la escuela se preocupó por posibilitar las condiciones para que el paso por ella resultara significativo, puesto que hubo un apoyo constante durante el proceso de formación, no existió una actitud de condescender ante la diferencia, por el contrario, facilitó las cosas para que ellos fueran superando su propio temor y los prejuicios, muestra de eso es la actitud de agradecimiento con la escuela por permitirles vivir su propia diferencia de una manera muy humana.

Además, como un acto de profunda gratitud para ellos quedan los recuerdos de los profesores más exigentes, puesto que ellos les ayudaron a ir más allá de sus propios límites, los profesores también fueron sus amigos, fue un apoyo constante gracias a la cercanía y confianza que les brindaron y que

ahora inspiran gratos sentimientos y profundos afectos.

Los profesores que uno más recuerda son los que eran más difíciles [...] esos profesores que en este momento uno dice: 'gracias a este profesor fue que yo aprendí después de tantos regaños' [...] a esos profesores son los que uno le tiene que agradecer porque fueron los que me marcaron (EC2).

Hubo una profesora en noveno [...] ella había conocido todo el proceso de muchos años atrás, entonces la sentía más cercana que un profesor, es una persona que recuerdo mucho y me deja sentimientos muy gratos porque era como una mamá dentro del colegio (EC1).

Dado que esta investigación se deriva del proyecto "Conocimiento Didáctico del Contenido de los practicantes de Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia", existe una conexión con la categoría de los aprendizajes al preguntarse por las miradas que hicieron los profesores de Educación Física y como exhortación a estos profesores invitan a que en las clases involucren las diferencias corporales, que no las eliminen, y en cambio, las rescaten. Ello, para hacer de la clase un espacio de encuentro e inclusión, pero siempre partiendo de las capacidades de cada persona e involucrando nuevas metodologías, además de estrechar la relación con la diferencia para evitar generar prejuicios.

Al sistema educativo actual le plantearían sugerencias y recomendaciones que parten de ver la educación como pilar fundamental de formación para las nuevas generaciones y al mismo tiempo cuestionar el sistema si realmente las instituciones están preparadas en su estructura física y en la educación misma para ayudar a la formación y el paso por la escuela de personas con diferencias corporales. ¿Las instituciones están preparadas para permitir que un estudiante con diferencias corporales pueda pasar por sus aulas?

Además de habitar el universo escolar, se suma a esas experiencias de aprendizaje otro mundo paralelo y mágico donde aparece la bicicleta, ese "vehículo movido por el deseo, cuyo motor son los sueños" (Tizón, 2013, p.14) y que se convierte en el juguete que ayuda a dar relevancia a las experiencias de aprendizaje que han atravesado

las personas con diferencias corporales; es un medio para romper límites.

Es esa búsqueda incansable de nuevas experiencias de aprendizaje que los lleva a romper sus propios límites queriendo correr la frontera que existe entre la "normalidad" y la diferencia, puesto que no quieren ganarle a nadie, pero sí demostrarse a sí mismos y a los demás que los límites no existen. Esto expuesto, como lo dice Zambrano (1986) al hacer una comparación entre los claros del bosque y las aulas de clase, que son lugares vacíos que sucesivamente se llenan, lugares a los que se va a aprender de oído, acá es la salida a esa búsqueda de nuevos aprendizajes, a nuevas formas de encontrarse con su propio cuerpo y descubrir su verdadero límite, a hacer todo lo posible porque se haga alcanzable y poder afirmar que la práctica del ciclismo recreativo se convierte en ese medio para romper los límites que se le asignan al cuerpo. "Ese cuerpo a cuerpo conmigo mismo era una experiencia íntima: estaba haciendo el aprendizaje de mis posibilidades y mis límites; con la bici no se puede hacer trampa" (Augé, 2009, p.40).

Sentido de independencia: la bicicleta, al ayudar a descubrir las capacidades a las que se puede llegar y en su continuo rodar lleva a tener un sentido de independencia, este no se gana solo con montarse en ella y lograr el equilibrio, se gana a través de un trabajo constante que las personas con diferencias corporales voluntariamente descubren y hacen del ciclismo recreativo un espacio formativo y de aprendizaje. En este espacio el cuerpo se hace inquieto, se mueve, se deja llevar, no es una cuestión de estática y silencio, así como a veces perderse es la mejor forma de encuentro con uno mismo y de aprendizaje. "Como acompañamiento qué decir, yo me voy con vos, nunca se dio, pues igual nunca lo necesité, siempre he realizado las cosas de una manera muy normal y muy independiente" (EC1).

Descubrimientos y aprendizajes significativos: el ciclismo recreativo se hace su práctica favorita, se convierte en un motor para sus propias vidas, los impulsa cada día a ser mejores con el entorno y consigo mismos, buscan siempre una excusa para superarse a sí mismos, pedaleando lo más rápido que pueden tratando de dejar el miedo atrás, superar todas las barreras que encuentran,

trabajar en su propio límite, "sin duda todos los pretextos son buenos" (Le Breton, 2011, p.25). Trabajar en ese límite los ha hecho vivir grandes descubrimientos y aprendizajes significativos, ver llegar ese cuerpo facilitador y posibilitador de experiencias y aprendizajes gracias al mundo escolar, con nuevas posibilidades que cambian pensamientos por ideas nuevas, tumbar mitos y buscar la manera para que todo sea posible, hacen del ciclismo recreativo un escenario de aprendizaje, descubrimiento de las posibilidades del propio cuerpo, de su propia potencia. Ese descubrimiento de capacidades hace que la bicicleta se convierta en una inspiradora de sueños, de nuevos retos por afrontar, porque ese sencillo juguete deja ver el cuerpo de las diferencias como un cuerpo capaz y en potencia⁴.

Hace más o menos un año que aprendí a montar bien con la prótesis, desde esto he avanzado muchísimo en el [...] en este momento me siento mucho más protegido y mucho más seguro usando la prótesis que si en determinado momento tuviera que montar sin la prótesis (EC2).

Conocimiento del cuerpo y el encuentro con los otros: reflexionarse, cuestionarse y pensarse es ponerse tras el lente que ha seguido la vida, es encontrar cambios por medio del ciclismo recreativo y en especial gracias a la bicicleta, porque por ella "todos hemos descubierto un poco de nuestro propio cuerpo, de sus capacidades físicas, y hemos experimentado la libertad a la que está indisolublemente ligada" (Augé, 2009, p.7), es una transformación de ese lente y un trascender de la bicicleta, ella permite transformar la vida y pararse en otros puntos de vista para analizarla gracias a las experiencias y a los aprendizajes adquiridos.

⁴Para hablar del Cuerpo Capaz y en Potencia se remite a los planteamientos de Deleuze (2004), cuando Spinoza define un cuerpo de dos maneras, una de ellas, cuando en una infinidad de partículas se dan las relaciones de reposo y movimiento, velocidad y lentitud, que definen un cuerpo. La otra es "un cuerpo afecta a otros cuerpos distintos o es afectado por ellos" (p.150). De igual manera, si se definen los cuerpos por sus afectos, al hombre se lo definirá por los afectos de los que es capaz, porque "tal es la razón de los verdaderos gritos que Spinoza nos lanza: [...] no sabéis por anticipado lo que puede un cuerpo" (p.152). De igual manera, para "Spinoza se produce lo bueno (o nos afecta) cuando un cuerpo se corresponde con otro aumentando por demás su potencia; lo malo acontecerá, en cambio, cuando un cuerpo descompone a otro, disminuyendo o anulando esa potencia" (Blair, 2010, p.58).

Ahora con el ciclismo eso te abre la mente, te pone a ver la vida de otra perspectiva, yo te digo, tener la prótesis no es un problema, hay cosas tan grandes en el mundo y tan difíciles que esto no es nada, es una condición que con una prótesis casi que la podemos arreglar, a mí no me hace falta la mano [...] entonces veo la vida de manera diferente a raíz de esto (EC2).

El ciclismo recreativo, al igual que el mundo escolar se convierte en un espacio abierto para que nuevas experiencias lleguen y atraviesen el cuerpo, tan sencillo como pensar un viaje, detenerse y detallar el paisaje, el encuentro con los otros que pedalean su propia vida y los que no, porque el ciclismo hace que las personas se encuentren, se crucen, es "obligarlos a verse, a encontrarse, a socializar las calles, a reconstruir lugares de vida y a soñar la ciudad" (Augé, 2009, p.19). En el paralelo al mundo de la escuela, vivir el propio cuerpo sobre la bicicleta da la posibilidad del encuentro con los otros, poder pedalear juntos, contar y escuchar historias haciendo del ciclismo una excusa de integración y un espacio de compartir en el que no hay que ganarle a nadie, de igual manera, permite tomarse el tiempo para vivir sus experiencias sin necesidad de tener prisa en el aprendizaje; hacen una pausa para pensarse, reflexionarse y cuestionarse para entender el sentido y la pasión que les despierta ir sobre la bicicleta a su propio ritmo.

Transformación de la propia mirada de la diferencia

El escenario del ciclismo recreativo se convierte en espacio transformador de la propia mirada que existe antes de la bicicleta y ahora como practicantes del ciclismo recreativo. *El encuentro con el cuerpo*: en el ciclismo recreativo existe un encuentro con el cuerpo que se habita, es como dice Balaguer (2014, p.36), un descubrimiento de "un otro que no deja de estar en el interior de uno mismo" puesto que el exponerse al mundo en la práctica del ciclismo recreativo permite un descubrimiento del cuerpo como posibilitador.

Hubo un cambio total porque se erradicó esa pasividad y ese pensamiento de jno, quedémonos aquí, llevémoslo lo mejor posible!, pasó lo

contrario, la bicicleta me mostró que yo podía lograr muchas cosas con la diferencia, la misma diferencia se convirtió en una situación positiva, una fortaleza, dejó de ser una debilidad para pasar a ser una fortaleza, entonces, a partir de ahí, empecé a construir (EC1).

Y es que el mundo de las dos ruedas les permite toparse con el cuerpo, con una mirada diferente, un cuerpo que se expone ante los demás y se demuestran que se convierte en posibilitador de nuevas experiencias, de nuevas maneras de vivirlo y sentirlo. Es descubrir un nuevo cuerpo posibilitador, pero no de las mismas cosas, sino del "el cuerpo como elemento posibilitador de sentido" (Mac-Millan, 2013, p.6), ese sentido al cual recurren al ciclismo para vivirse, sentirse, pensarse y posibilitarse nuevas maneras de exponerse y arriesgarse, donde lo que llegue los afecta, los hace sentir vivos, poseer un cuerpo vibrante y al mismo tiempo frágil.

Ellos han querido demostrarse que la mirada hegemónica, esa en la que por su diferencias, "han sido receptoras de una variedad de respuestas ofensivas [...] entre ellas el horror, el miedo" (Barton, 1998, p.24), no quieren hacer parte de la generalización y exclusión a la que se acostumbra en el mundo de la "discapacidad", ellos dan un paso en esa transformación de la propia mirada a su diferencia, demostrándose que habitan un mundo en el que se encuentran todos, el de la diferencia, ya que no existe otro igual (aunque habite la "normalidad").

Posibilitarse el límite: la práctica del ciclismo recreativo al igual que las experiencias de aprendizajes adquiridas en la escuela, los ha impulsado a darse cuenta que de los límites se puede estar más cerca cada día, muestra de ello es la forma en que el aprendizaje de sus diferencias les ha permitido lograr montarse en una bicicleta y abrir su cuerpo para que las experiencias de aprendizaje sean siempre un motivo para dejarse tocar y transformar.

Eso me empezó a contrastar y a darme cuenta que es uno el que crea un ambiente propicio para lograr lo que se propone, a partir de ahí, la conclusión que yo saco es que uno no tiene límites, uno puede resolver las situaciones y puede buscar los medios y si uno tiene un motor, una pasión, algo que lo

motive, usted definitivamente no va a tener límites, esa es la gran conclusión que yo saco (EC1).

Y es que el descubrimiento de las posibilidades que llegan gracias al ciclismo recreativo y a los aprendizajes se hacen importantes en sus vidas en la construcción de ese cambio de imagen de un antes y un después de la diferencia, además les permite afirmar que los límites son solo mentales. De esta manera los aprendizajes adquiridos dentro del ciclismo recreativo se convirtieron en espacio revelador a la hora de hablar de las diferencias corporales, a ellos se les ha posibilitado aceptar sus propias diferencias, la superación de las dificultades, el descubrimiento y el derrumbamiento de los límites que habitan la mente les ha dejado ser protagonistas y héroes de sí mismos, como dice Balaguer (2014) "Escarbar hondo para sacar aquello que una es o quiere ser y no le han dejado ser" (p.110).

La experiencia de "montar en bicicleta": en la transformación de lo que era antes y lo que significa ahora la diferencia parte de descubrir que, lo esencial de la bicicleta no está en sus materiales, ni en su marca, ni en su precio, la vitalidad del ciclismo recreativo está en las experiencias de aprendizaje que atraviesan y habitan el cuerpo, ese escenario de grandes enseñanzas a las que solo se llega pedaleando, descubriendo sus propios potenciales.

Sentirse atravesado por lo que llega y los nuevos descubrimientos del propio cuerpo se convierten en una reconfiguración de la nueva imagen de cuerpo que llega, esa que se percibe de sí mismo gracias al aprendizaje adquirido del cuerpo, el descubrimiento de lo que se puede lograr con él sin importar sus condiciones. Y es que las maneras de estar en el mundo posibilitan el encuentro del cuerpo con el mundo. En palabras de Bárcena, Tizio, Larrosa, y Asensio (2003) "Reconociendo, entonces, que el cuerpo es central en nuestra relación con el mundo - pues todos los datos del mundo llegan a nosotros a través del cuerpo que tenemos y somos-", es así como demuestran que la experiencia es la que viene atravesando los cuerpos y que a partir de las vivencias y aprendizajes existe una constante transformación y reconfiguración de la propia diferencia corporal. Además, el aprendizaje del cuerpo deja ver que con él llega un sentido de gratitud por permitir correr

el límite para posibilitarse otras maneras, nuevas experiencias de aprendizaje, nuevas formas de vivir y adquirir un nuevo sentido de cuerpo.

En general yo miro el cambio que he tenido porque obviamente yo nací con 10 centímetros de diferencia en un pie y ahora soy una persona, digamos normal; miro, ahora que practico ciclismo, que tengo unas piernas muy firmes y que antes no tenía, miro y me asombra la capacidad que puedo tener (EC1).

¿Cómo se han sentido mirados?

Las ideas que una gran parte de la sociedad ha apropiado son las que se derivan de los discursos de la "discapacidad", se cree que por ese dominio se tiene el derecho de decidir lo que pueden los otros, marcando con las miradas cuerpos cuestionados, indagados, menospreciados. Y es que sentir tantas miradas con diferentes gestos ha hecho que ellos lean cada uno de estos e identifiquen la actitud con la que esas miradas llegan.

Miradas que cuestionan: las miradas de la normalidad están tan sumidas en las ideas hegemónicas, que se podría decir son miradas maleducadas, que quieren mirar al otro que posee una diferencia como alguien incompleto, juzgando y señalando la diferencia.

Obviamente hay un impacto, eso sí es indiscutible, en todas las personas que me vean y que no me conozcan hay impacto, entonces ese impacto se ve reflejado en el rostro, porque siempre hacen una pausa, pero eso ya es una cosa normal (EC1).

Con esas miradas se trata de construir "normalidad" y ellos lo que quieren es una de-construcción de la normalidad, como dice Pérez (2000), "esos sentimientos y esos decires de quienes miran desde fuera a quienes padecen alguna 'deficiencia' y al acercarse a ellos no pueden percibir más que esa no vida, esa imposibilidad, y sentir por ellos una errada compasión" (p.298). Al estar inmersos en las ideas de la "normalidad" siempre se buscan cuerpos iguales a otros. En sus propias experiencias sobre cómo perciben que son mirados, no quieren ser vistos de esa manera, no se quieren miradas de compasión ante las eventualidades de la

cotidianidad y menos aún ante la diferencia. A estas miradas de impacto se suman miradas de curiosidad y rechazo, miradas y voces que hacen evidente la diferencia y que refleja en sus rostros la capacidad de asombro. “Los cuerpos marcados se ofrecen a la mirada social en su máxima visibilidad. Aquí los cuerpos hablan, pero no por sí mismos, sino en su decoración, en su delimitación como territorios marcados por fronteras” (Bárcena et al., 2003).

Miradas de asombro: también han sentido miradas inocuas, miradas que no dicen nada, miradas sin ninguna alteración en su rostro, en sus gestos, miradas que no marcan cuerpos, debido al uso de la prótesis como completitud de su cuerpo y cuando hay un encuentro con este cuerpo no hay detalles en los que las miradas sientan la necesidad de detenerse, el cuerpo pasa desapercibido aun con su propia diferencia. Una vez la diferencia se hace visual, las miradas y los gestos que la acompañan se convierte en asombro por alterar el orden de la “normalidad”.

Me siento totalmente mirado con naturalidad, yo normalmente utilizo prótesis, la gente en la mayoría de las veces, casi el 90% diría yo, no se dan cuenta que tengo prótesis, entonces me siento mirado normal. Cuando la gente se da cuenta que tengo prótesis y de pronto estoy haciendo actividades que a ellos les parecerían difícil hacerlas con una mano, pues entonces se ve como asombro el yo poder estar haciendo actividades que ellos pensarían que quizás no pudiera hacer (EC2).

Incluso la mirada de ellos frente a una persona con diferencias corporales que monta en bicicleta también les genera asombro, no por verse reflejados en ese cuerpo, sino porque la sociedad misma se ha encargado de que ellos se piensen dentro de las ideas de la fabricación de un cuerpo “normal”, volviendo luego a su propia realidad para vivir y sentir su cuerpo original, es una mirada que trasciende el cuerpo, que va más allá de lo físico, es decir, existe una aceptación de las diferencias gracias a la superación del miedo, y esto los lleva a sentir admiración por atreverse a vivir la diferencia de otra manera. Es así como el ciclismo recreativo aparece como escenario que cuestiona las miradas de la “normalidad”, son ellos quienes dejan leer este contexto al hacer una reflexividad sobre sí

mismos y sacan de la superficie de la “normalidad” a las personas para que se introduzcan en un proceso de reflexividad y como justificación se van a ver reflejadas miradas que buscan respuestas a las excusas de la “normalización”.

Miradas que trascienden el cuerpo: la bicicleta aparece como su juguete favorito que ayuda a matizar las miradas frente a las diferencias, a cambiar el sentido de éstas, a de-construir las miradas estigmatizadas. Afirman que existen otro tipo de miradas que no buscan lo que falta, que no los excluye y no los aleja, antes se pensaría que más fácil los acerca permitiendo romper los límites, las barreras, incluso ir más allá de lo físico. El ciclismo recreativo posibilita un encuentro con el cuerpo, con los otros, con el entorno mismo, “hay sin duda una relación entre el redescubrimiento de la presencia de uno mismo y el descubrimiento de la presencia de los otros” (Augé, 2009, p.46). Es ese principio de pensar en el otro que se hace presente a la hora de querer pedalear cualquier camino, en el que se posibilita el encuentro con muchos otros que abren infinidad de posibilidades para ir juntos sobre las dos ruedas impulsadas por sus propios deseos.

Cuando una persona me ve montando en bicicleta, ahí mismo se le cae el mito, el prejuicio” (EC1).

Yo pienso que la gente igual tiene buenos recuerdos, que fui mirado de buena manera porque yo era una buena persona y lo soy, entonces, independientemente de la prótesis o del brazo, fui mirado como con ojos de compañerismo, cierto, por muchos otros aspectos diferentes al brazo (EC2).

Es así como las experiencias que llegan en cada rodar sobre la bicicleta se convierten en un texto que deja leer como las miradas se pueden transformar y posibilitan salirse de las ideas instauradas en la “normalidad”, y es el descubrimiento de una diferencia corporal que cuestiona el cómo se hace, pero no solo se queda allí, sino que trasciende ese cuestionamiento para pasar a una aceptación del compartir con personas con diferencias corporales. Además, las expresiones en los rostros les permite tener claridad sobre esas miradas que llegan, unas que se detienen, otras que miran desde lejos, otras que no buscan nada, unas que se alejan y otras que todo lo preguntan, pero resalta también que existen miradas de compañerismo, miradas

que van más lejos que la simple mirada a una persona con diferencias corporales, es la mirada a ese cuerpo potente que hace de su diferencia su propia fuerza, sacando provecho de ella para un mejor vínculo con su propio entorno.

Discusión y conclusiones

Considerar la bicicleta como un motor de la vida y para la vida, permite descubrir que el escenario del ciclismo recreativo queda como espacio abierto a ser considerado como un inicio a nuevas maneras de educar, espacio de aprendizajes y una manera de descubrir los potenciales y posibilidades del cuerpo; deja vivir el cuerpo, posibilita el encuentro con él y en el campo de la fenomenología se hace esencia para darle valor a las experiencias, y así dar fuerza y cuerpo al discurso de la Educación Corporal en sus dimensiones estética y lúdica.

Es importante además, considerar que hay una deuda histórica con las personas con diferencias corporales, y es que esa deuda está o se quedó en la educación (inclusión educativa), pero no en cualquier educación, una educación como experiencia, ya que "con la Educación Corporal decimos que las ideas dominantes del cuerpo en la Educación no merecen su reproducción, sino que requieren de algo nuevo" (Gallo y García, 2011, p.294), que se convierte en una potencia que acompaña la educación con los demás, con esos otros que han sido alejados y clasificados, debido a que la inclusión no borra las diferencias, sino que las recupera, es un asunto de la alteridad, es un asunto que nos lleva a caminar junto al otro. "Se pronuncia al 'otro' dentro de una ideología de la excesiva junción, de la inclusión, de la asimilación, centrífuga" Skliar (2013, p.4).

Además, los aprendizajes por medio de la experiencia del ciclismo recreativo también se pueden leer en clave educativa, se es un ser inacabado y el permitirse estar en apertura hacia lo nuevo, es estar en una constante reconstrucción, en cómo esos sentidos de cuerpo "se orientan hacia una imagen de hombre inacabado y no fijado definitivamente, de un hombre que está en vías de humanización, de un hombre en devenir, que se hace" (Gallo y García 2011, p.298). De igual manera existe un encuentro con el planteamiento

de algunos de los autores a la hora de hacer el abordaje de la diferencia (Pérez, 2000; Contreras, 2013; Balaguer, 2014), y con ellos se comparten ideas que salen de los hallazgos para darle fuerza a la diferencia, porque lo diferente no es de los otros, es de todos.

En los hallazgos se puede evidenciar un acercamiento de las personas con diferencias corporales a la Educación Corporal en su dimensión estética, puesto que en ella, "no implica una filosofía del arte, ni una teoría de lo bello, sino la preocupación por las condiciones de sensibilidad que pasan por otras maneras de sentir, por una receptividad vinculante con uno, con el otro y con lo otro" (Gallo y García, 20011, p.296), gracias al ciclismo recreativo se ha permitido un encuentro con esas otras formas de sentir, darle sentido a sus cuerpos, un acercamiento a sí mismos, un encuentro con los otros que pedalean y con el entorno, posibilidad gracias al vínculo y al afecto con su bicicleta.

Es así como las personas con diferencias corporales, gracias a los aprendizajes adquiridos dentro del ciclismo recreativo, los ayuda a hacer una re-significación del propio cuerpo, partiendo de sentir la diferencia como un complejo, quizás pena por lo que puedan decir los otros, pero luego de encontrarse con la bicicleta, esta se convierte en un instrumento que transgrede y trasciende esas ideas, esos prejuicios a los que la "normalidad" los ha hecho llegar, para darse cuenta que es cuestión de vivirse, sentirse y descubrirse en un cuerpo posibilitador, además de la aceptación de la propia diferencia y sentirse capaz de lograr todo lo que se proponen, viajar, hacer descensos a gran velocidad, transportarse en la bicicleta, hacer grupos de amigos, entre otros acontecimientos que se encaminan a darle un nuevo valor y sentido a su propia diferencia.

El asunto de lo negativo de las diferencias corporales aparece en algunos de los gestos que acompañan las miradas de las personas que miran con miedo, como si la diferencia corporal fuera el monstruo, parece que el padecimiento habita en la "normalidad". ¿Nos han conducido efectivamente a mirar y pensar de otro modo? o ¿simplemente estamos educados bajo modelos de normalidad excluyente y miradas estigmatizadas? Por tal motivo se hace una invitación a consultar el

documental *Pedaleando Cuerpos*, como producto formativo y valor agregado de este estudio ante las miradas estigmatizadas, para tomar conciencia frente a las diferencias, aquellas que cuando están a simple vista rompen con el orden de lo "normal" y así tener un acercamiento distinto a las personas con diferencias corporales y vencer el miedo del acercamiento a los otros.

Desligarse de los planteamientos de la "normalidad" es una opción para desaprender el orden de lo considerado "normal", con el fin de evitar los señalamientos y las clasificaciones que desde los modelos hegemónicos han dado a las personas con diferencias corporales, tratando con pinceladas las identidades nombradas como alteradas, sin preocupación por ir al encuentro de nuevas formas de nombrar, incluir y aceptar al otro. En el área de Educación Física, la diferencia debe convertirse en puerta de entrada a una educación incluyente, presta a la aceptación de todos los cuerpos, convertir la clase en espacio de lectura del cuerpo en clave educativa, posibilitando una educación más cercana a los otros, posibilitar el encuentro con la diferencia para que ayude a desaprender lo "normal", permitiendo otras formas de llegada a lo nuevo, a lo diferente, a las diferencias.

El descubrimiento del cuerpo capaz y en potencia crea una imagen que se refleja ante los demás, romper los propios límites gracias a la posibilidad de atreverse, de dejarse conmover por la práctica del ciclismo recreativo, donde la bicicleta se convierte para ellos en su más fiel compañera y cómplice de experiencias que ayudan a encontrarle ese sentido por el que, para ellos, vale la pena montar en bicicleta y que se convierte en una motivación para esa "normalidad" maltrecha para no rendirse y dar pasos firmes en nuevas maneras de mirar, nombrar y aceptar a los demás. Así mismo, una apertura a la diferencia, es quizá un nuevo camino por el que se puede empezar a trabajar para hacer de ella un campo de re-aprendizajes de nuevos modos, de nuevos comienzos para soñar, para hacer un mundo más acertado en el descubrimiento y reconocimiento de los otros, así como el ciclismo recreativo permite ese acercamiento a los otros, aunque seamos desconocidos nos acerca, nos hace encontrarnos, descubrirnos, solidarizarnos.

Referencias

- Agamez, J., Arenas B., Restrepo, H., Rodríguez, J., Vanegas, J. y Vidarte, J. (2002). *Cuerpo movimiento: perspectiva funcional y fenomenológica*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.
- Anzola, J. (2015). *Narrativas de corporeidad en ciclistas colombianos durante su proceso formativo*. Tesis de grado para optar al título de Maestría. Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Augé, M. (2009). *Elogio de la bicicleta*. España: Gedisa.
- Balaguer, A. (2014). *Por una corporeidad posmoderna nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bárcena, F. y Mèlich J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista complutense de educación*, 11(2), 59-81.
- Bárcena, F., Tizio, H., Larrosa, J. y Asensio, J. (2003). *El lenguaje del cuerpo Políticas y poéticas del cuerpo en educación*. Conferencia realizada en el XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 1-60.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton, (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Blair, E. (2010). La política punitiva del cuerpo: 'economía del castigo' o mecánica del sufrimiento en Colombia. *Estudios Políticos*, (36), 39-66.
- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, 7(4). Recuperado el 24 de septiembre de

- 2015, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Contreras, J. (2013). *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Recuperado el 24 de octubre de 2014, de <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=8576>.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza: Filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Doron, C-O. (2014). La metamorfosis del cuerpo. En A-Ch. Masquelet, (Dir.), *El cuerpo relegado*. Bogotá: Epistemonauta.
- Ferrante, C. y Ferreira, M. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología Experimental*, (8), 403-428.
- Ferrante, C. (2010). Rengueando el estigma: Modos de ser, pensar y sentir (se) discapacitado construidos desde la práctica deportiva adaptada. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 9 (27).
- Ferrante, C. (2013). Cuerpo, deporte y discapacidad motriz en la Ciudad de Buenos Aires. Tensiones entre la reproducción y el cuestionamiento a la dominación. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 159-178.
- Gádamer, H. (1999). *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós.
- Gamboa, S., Hernández, M. y Zúñiga, J. (2009). *Recreación y discapacidad: un análisis desde la categoría trabajo*. Tesis de pregrado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Gómez, N., Campillo, L. y Gómez, S. (2012). *Relatos de Familia: La experiencia de la corporeidad en familias con personas en situación de discapacidad física*. Tesis de grado, Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Larrosa J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En *Experiencia y Alteridad en Educación*. (pp.13-46). Argentina: Homo Sapiens.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2011). *Elogio del caminar*. Madrid: Siruela.
- López, B. (2012). *La experiencia del cuerpo discapacitado en el relato autobiográfico de "Leo": Un horizonte para la Educación*. Tesis de maestría, Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Mac-Millan, M. (2013). *Constitución de un sujeto sobreviviente. Una lectura a la poesía de Tomás Harris*. Chile: Cuarto Propio.
- Marcos, A. (1998). Invitación a la biología de Aristóteles. *Los filósofos y la biología, Thémata*, (20), 25-48.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Chile: Ediciones pedagógicas.
- Nancy, Jean-L. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pérez, N. (2000). *Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta*. En J. Larrosa, J. y C. Skliar, (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Aguazul.
- Skliar, C. (2006). *Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad*. En *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. (pp.189 - 197). Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Skliar, C. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2013). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación*. Flacso Virtual.

- Skljar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-Posições*, 26(76), 29-47.
- Sparkes, A. y Devis, J. (2008). Investigación Narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno, (Ed.), *Educación Cuerpo y Ciudad. El cuerpo en las interacciones en instituciones sociales*. (pp.43-68). Medellín: Funámbulos.
- Tizón, E. (2013). Pide tres deseos. En A. Muñoz et al. *Diez bicicletas para treinta sonámbulos*. (pp.9-15). Madrid: Demipage.
- Vanegas, J. (2005). La conciencia de mi cuerpo con relación al cuerpo extraño y la labor de los profesionales en salud. En A. Prieto, S. Naranjo y L. García, L. (Comps.), *Cuerpo-movimiento: perspectivas*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Vanegas, J. y Gil, L. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Revista hacia la Promoción de la Salud*, (12), 51– 61.
- Vanegas, J. y Marín, F. (2010). Comunicación gestual y discapacidad. *Revista hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 158–172.
- Zambrano, M. (1986). *Claros del bosque*. Barcelona: Editorial Seix Barral.





ARTÍCULOS DE
REVISIÓN

RECORRIDOS DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN. ESTADO DEL ARTE

Objetivo: presentar el análisis realizado a un rastreo documental que da cuenta de las tendencias, líneas y teorías investigativas en torno al Cuerpo en la Educación. **Metodología:** a nivel local, nacional e internacional, se hace una reflexión de forma analítica, hacia la interpretación de la imbricada forma que constituyen las diferentes investigaciones estudiadas desde las siguientes premisas: Población, Contexto, Metodología y Categorías de cuerpo. **Conclusiones:** el análisis del Estado del Arte deja ver vacíos, énfasis, espacios por llenar importantes para futuras investigaciones.

Palabras clave: cuerpo, educación, población, contexto y metodología.

Origen del artículo

Artículo derivado del estado del arte de la investigación "Recorrido del cuerpo en la educación", realizada en el año 2016.

Cómo citar este artículo

Méndez Beltrán, D. (2017). Recorridos del cuerpo en la educación. Estado del arte. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 132-147.

STEPS OF CORPUS IN EDUCATION. STATE OF ART

Objective: to present the analysis carried out of a traced documentary that reveals the investigative tendencies, lines and theories around the corpus in education. **Methodology:** an analytical reflection was accomplished in local, national and international wide level, to the interpretation of embedded form that constitutes the different investigation studied from following statements: population, context, methodology and categories of corpus. **Conclusions:** the analysis of state of arts exposes important weaknesses, emphasis, blanks for future investigations.

Key words: corpus, education, population, context and methodology.





Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 - Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

Recorridos del cuerpo en la educación Estado del Arte

Introducción

El presente escrito es un estado del arte del conocimiento sobre un problema que cada vez toma más fuerza y es de mayor interés para los investigadores de la educación: el cuerpo como eje epistemológico. Sin lugar a dudas es posible identificar un crecimiento en los estudios sobre el tema, con lo cual se releva la importancia de analizar sistemáticamente dichas producciones, dando cuenta del estado situacional del conocimiento y con ello, elementos centrales como: perspectivas teóricas y metodológicas en las cuales se han enmarcado las investigaciones, las principales fuentes de información, los intereses de indagación y los principales hallazgos, entre otras, para develar posibles dificultades o tendencias en el conocimiento del problema, observar aquellos campos en donde se evidencian, desplazamientos y vacíos epistémicos y metodológicos, dando lugar a nuevos campos de interés a la hora de crear nuevas rutas investigativas por recorrer.

Daniel Alejandro Méndez Beltrán¹

¹Licenciado en Educación Física y Deportes, Universidad de Los Llanos. Estudiante de Maestría en Educación. Profesor de educación básica y media, Institución Educativa Pública, Villavicencio, Meta. danielmendez1979@hotmail.com

En este sentido comprender un campo de conocimiento, un tema que disloque los sentidos. Constantemente se interroga y busca por más, un tema muy difícil de situar y entender pero que a la vez es muy apasionante, tal vez, porque somos cuerpo o porque encarnamos el mundo en uno; pero también en cuanto a las diferencias que se encuentran en las culturas y sociedades. Es el devenir de como nuestros cuerpos se mueven, en un mundo de enseñanzas, transmisiones de conocimientos, de formación, de aprendizaje, eso que llamamos Educación. Es otro intento por aproximarnos hacia una nueva posibilidad, una oportunidad y un aporte más al mundo de saberes. Una herramienta, una brecha, una forma para el intercambio epistémico en el diálogo de los mismos.

Consideraciones metodológicas

El presente estado del arte se desarrolló metodológicamente desde la investigación documental, desde dos premisas: la Heurística y la Hermenéutica (Londoño y otros. 2014)

El momento heurístico se caracteriza por la indagación y la búsqueda de la información. De tal forma que se utilizaron las siguientes bases de datos: Redalyc, Scielo y Dialnet. Se seleccionaron dichas bases de datos teniendo en cuenta el alto grado de visibilidad internacional y el auge de divulgación y consulta de las publicaciones en español. Además, realizamos el ejercicio para llegar a la información, desde las revistas electrónicas indexadas científicas de educación, humanidades y ciencias sociales en universidades colombianas y latinoamericanas.

Para la búsqueda se utilizó la palabra cuerpo que arrojó 175 publicaciones, las cuales fueron analizadas e interpretadas en el momento hermenéutico. Dando como resultado para nuestro rastreo en lo que tiene que ver con educación y cuerpo, 56 investigaciones, en varios contextos a nivel hispanoamericano y suramericano.

Como consecuencia de lo anterior la referencia del tiempo en que acontecen las investigaciones data entre 15 años, desde el año de 1999 hasta el año 2014. Periodo de tiempo suficiente para observar,

fracturas, tópicos, vacíos y paradigmas en las tendencias, del tema cuerpo en la educación.

El momento o fase hermenéutica que es donde pone los esfuerzos en aras de realizar de manera rigurosa y profunda la comprensión de cada de los estudios analizados, en el cual se empleó un diseño cualitativo con un acercamiento de investigación documental, permitiendo hacer el rastreo en los diferentes documentos sobre las categorías centrales, desde cuatro elementos clave: los objetivos, la metodología, los resultados y análisis y las conclusiones de los estudios de forma que fueron tejiendo una red de categorías abiertas, axiales y selectivas que serán explicadas más adelante.

En tal sentido vimos necesario hacer el análisis con la premisa de que cada una de ellas corresponde a un problema histórico y social particular. De esta manera, las características, las vivencias, las experiencias de las diferentes culturas, ubicadas dentro del aspecto geopolítico y corropolítico del conocimiento, obedecen a situaciones diferentes, que también se ajustan a las diversas escuelas de pensamiento de los investigadores. Es así, que los estudios los agrupamos según los diferentes entornos o contextos a nivel local, nacional e internacional.

Las investigaciones consultadas y analizadas en primera instancia tienen como común denominador el tema Cuerpo y su relación con la Educación, es decir cualquier estudio nacional o internacional que estuvieran dentro de estas consignas tendría que ser parte de nuestro análisis.

Cada análisis de artículos o tesis de investigación, en su mayoría de maestrías y doctorados, dan la fiabilidad necesaria para dar cuenta de los vacíos en el conocimiento sobre los temas mencionados, pero también las diferentes tendencias que se van sumando a lo largo y ancho de este campo del saber.

Dentro de estos aspectos, de acuerdo con cada entorno, en primera instancia, advertimos la pertinencia de manera cuantificable la realización de unos criterios donde se evidencia los aspectos comunes y las tensiones equivalentes entre una y otra investigación. Después de esto, como segundo momento, plasmamos un análisis cualitativo que



da cuenta de los senderos donde se dirigen los estudios del cuerpo y educación. De manera tal que, en lo concerniente a la organización de las investigaciones dentro del estado del arte, se incluyeron los siguientes criterios:

- a. **Población:** todo lo referente a los personajes investigados. Es de fundamental importancia considerar y tener en cuenta a todos los actores que develan los sentidos y las subjetividades; los maestros, las maestras, los estudiantes, ciudadanos, etc. También, la edad de los sujetos, el género y la sexualidad. Además de los autores pensadores desde los estudios teóricos documentales y las investigaciones históricas.
- b. **Contexto:** hace referencia al lugar donde se sitúan las diferentes investigaciones. Es el espacio donde se ubicaron los investigados de los estudios; la escuela, el barrio, la cancha, la tribu, etc. En estos territorios se establece la mediación de los sujetos/cuerpos y el acto educativo.
- c. **Metodología:** se exploró con relación a los enfoques, tipos e instrumentos que determinaron la particularidad, homogeneidad y singularidad de los estudios, además, darnos una idea de los focos metodológicos y hacia donde, apuntan las diversas investigaciones.
- d. **Cuerpo y sus categorías:** en este apartado se evidencia que los estudios de cuerpo siempre tienden hacia un ámbito en particular. El cuerpo es el punto de partida de las investigaciones y se junta con esferas propias de la cultura y la sociedad, por ejemplo: la identidad, el género, la violencia, la pedagogía, la sexualidad, la imagen, la salud, etc. Así, "Cuerpo" se instala como la categoría principal (categoría origen) o fundamental de estas investigaciones. De igual manera, otra categoría también primordial, pero transversal a la categoría "Cuerpo" y los ámbitos mencionados es la categoría "Educación".

Sumado a lo anterior, las "Subcategorías" son todas aquellas que van hilando de manera particular cada una de las investigaciones y surgen de estas. Así, dentro de estas opciones se develan los sentidos de cuerpo en los análisis que, según los investigadores, dependiendo de sus intereses y en especial de acuerdo a sus problemas histórico-sociales, eligen y determinan una investigación sobre el tema Cuerpo en particular.

A continuación, se presentan las investigaciones tomadas en consideración a partir de 3 contextos: locales, nacionales e internacionales y analizadas a la luz de los criterios anteriormente mencionados.

Investigaciones locales

Desde el contexto local en la ciudad de Villavicencio, se dejan ver dos (2)¹ estudios sobre el tema de cuerpo, donde el común denominador es la población, haciendo énfasis en los jóvenes, pero en escenarios distintos: Escolar y Extraescolar (la calle o ciudad); de igual manera, en ambos estudios la metodología utilizada fue la Fenomenología Hermenéutica.

Las categorías de *cuerpo y sus categorías* estudiadas por los investigadores son:

- Cuerpo e identidad. (Cuerpo y tecnología, Cuerpo y contexto)
- Cuerpo y poder.

La primera premisa que se hace de este contexto es que las investigaciones son pocas pues son solo dos y que su metodología es la misma pues la intención de las mismas es tratar de comprender las realidades, los temas a investigar son diversos pues el tema cuerpo tiene relación con diversas esferas de la vida. Lo que hay que subrayar es que hace falta mucho por investigar en aras de ir desarrollando los estudios locales sobre el tema cuerpo, pues es un campo de saber que intenta desentrañar problemas y brindar algunas soluciones sociales.

Investigaciones nacionales

En el ámbito nacional se encontraron 34 investigaciones que ampliaron el panorama sobre la investigación sobre cuerpo; igualmente en este caso se analizarán los criterios ya relacionados:

Población

De acuerdo con los sujetos investigados en los estudios se puede diferenciar aquí cuatro aspectos.

1. En 13 de las 34 investigaciones se encontró que los sujetos de estudio son filósofos reconocidos por sus aportes a nuestro tema de interés.

- Nietzsche (4)

¹Los números entre paréntesis significan la cantidad y la manera numérica de investigaciones analizadas, que dependen, según los criterios en el orden establecido en el escrito.

- Foucault (3)
- Jorge Larrosa (2)
- Fernando Bárcena (2)
- Deleuze (1)
- Merleau-Ponty (1)

2. En 18 de las 34 investigaciones, se identificaron diversos tipos de población correspondientes a los contextos en los que se desarrollan estos estudios.

- Niños, niñas y jóvenes (5)
- Mujeres y hombres (4)
- Estudiantes universitarios (4)
- Maestras y maestros (2)
- Mujeres (3)

3. Asimismo, 3 investigaciones no se desarrollaron como comprensión los sujetos, pues su finalidad es histórica; no obstante, las 3 coinciden en su contexto. Investigaciones de cuerpo en el departamento de Antioquia, Colombia.

Por otro lado, es importante llamar la atención sobre uno de estos estudios, puesto que es un rastreo documental: el Estado del Arte sobre el Cuerpo, realizado por Nina Alejandra Cabra y Manuel Roberto Escobar (2014) denominado "El Cuerpo en Colombia. Estado del arte, Cuerpo y Subjetividad", en el cual, podemos encontrar un análisis profundo sobre los aportes sobre el cuerpo, mostrando las escuelas que surgen a nivel nacional, estudios diversos, vacíos y tendencias desde proyectos de investigaciones que han tomado de manera importante el tema del Cuerpo. Además, de la centralidad en pensadores como Nietzsche, Foucault, Merleau-Ponty; desde los cuales, es posible reconocer en el campo filosófico, fenomenológico y genealógico las diferentes maneras de preguntarse el cuerpo en torno a la educación, en los ámbitos de la vida misma, desde la cotidianidad, además del poder y sus prácticas.

A partir de la clasificación anterior, vale la pena plantear la crítica con relación a la fuerte influencia del pensamiento europeo en los planteamientos sobre cuerpo (y su relación con la educación), pues estos responden a problemáticas y pensamientos de otras latitudes, con realidades socio-culturales e históricas diferentes a las nuestras; no obstante, ello ha asegurado que se logre un diálogo interepistémico de saberes, y así poder enriquecer y construir un marco teórico de posibilidades sobre

Cuerpo desde muchas visiones sin jerarquizar el conocimiento. Pero queda, aun así, la deuda con los autores Latinoamericanos y colombianos.

En cuanto a los sujetos investigados se puede observar que los estudios de cuerpo han sido enfocados en estudiantes hombres y mujeres en su gran mayoría. El énfasis en investigaciones de género se dirige únicamente a mujeres. También los estudios se dirigen a hombres y mujeres en edad adulta fuera del contexto escolar. En menor medida maestros y maestras.

Lo anterior deja en evidencia, vacíos relacionados en la edad de los sujetos de estudio, por tanto, no hay investigaciones con niños y niñas en edad preescolar o primera infancia, tampoco con adultos mayores. Los estudios de género se han hecho exclusivamente con mujeres, no se evidencian investigaciones con hombres. Por último, se necesitan muchas más investigaciones con maestros y maestras en las diferentes dimensiones del Cuerpo, por ejemplo, los estudios sobre el poder que se ejerce sobre los cuerpos en la escuela, van enfocados hacia los estudiantes y no se evidencian estudios en esta misma temática en maestros y maestras.

Contexto

En el marco de las investigaciones abordadas a nivel nacional, se encontraron diversidad de escenarios de estudio a saber:

1. La Escuela: es el lugar donde se han hecho la mayoría de las investigaciones, en total 27 de los 34 estudios analizados; es necesario aclarar que este escenario se refiere a todos los claustros donde haya un tipo de educación formal independiente del nivel educativo, es decir desde la educación básica hasta la superior.

1.1 *La Educación Física*: por la particularidad de la temática se encontraron 7 estudios referidos a este campo de la educación.

- Estudios históricos en educación física (2)
- La clase de educación física (5)

2. Otros estudios se realizaron en Contextos urbanos 6, de los cuales dos 2 se centraron en tiendas de Tatuajes y Piercings.

3. Por su parte, tan solo una (1) investigación se aproximó al estudio del cuerpo en comunidades indígenas, para este caso el estudio se acercó a la Comunidad o Cultura Wayúu.

A nivel nacional, en los estudios sobre cuerpo y educación, se nota una marcada línea en los lugares donde se realizaron las investigaciones, en su mayoría la escuela. Allí, se evidencia el abordaje dentro del área o disciplina de Educación Física tanto en la clase como estudios históricos sobre este campo. En este sentido los vacíos en el tema corporal con respecto a otras áreas del saber son significativos hacia la consecución de un marco enriquecedor en la cuestión que nos envuelve, es así, que en las diferentes áreas del conocimiento en la escuela, como las lingüísticas, las matemáticas y las demás "ciencias o disciplinas", se hacen necesarios estudios al respecto. También cabe mencionar la realización de estudios sobre Cuerpo y Educación en dirección de diferentes ámbitos teniendo como prioridad las demás actividades a realizar en la escuela en sentido estético, lúdico, político, como: el gobierno escolar, el recreo, el tiempo libre, etc.

Cabe destacar que existen muchos lugares donde el Cuerpo es el centro de las miradas, junto a la educación pueden ser estudiados, lugares como: cárceles, burdeles, discotecas, bares, centros de belleza, centros comerciales, hogares geriátricos, clínicas y espacios que las personas frecuentan en la cotidianidad.

Lo anterior, deja en evidencia, que se hacen necesarios estudios en otros escenarios, en el espacio rural, es decir, como es el vivir del campesino, sus experiencias y develar sus sentires, sus experiencias. Así mismo comprender lo que encarnan las comunidades étnicas de tradición ancestral. En suma, aportes importantes y fundamentales a un marco teórico y categorial.

Metodología

A nivel metodológico, se puede evidenciar que todas las investigaciones son de tipo cualitativo, más específicamente de corte histórico-hermenéutico, los investigadores ponen sus esfuerzos en lograr una interpretación y comprensión de las realidades y sus problemas.

1. Teórico documental (9)
2. Etnográficos (10) y de estos uno (1) desde la foto-etnografía.
3. Históricos (5) y de estos uno (1) desde el análisis del discurso.
4. Hermenéutica-fenomenológica (4)
5. Biográficos (2)
6. Experiencia empírica y observación participante. (Sistematización trabajo docente), uno solo (1) causa interés por que se realiza desde la sistematización, es una investigación que surge durante un largo tiempo en el sitio de trabajo de un docente con perspectiva investigativa.
7. Descriptivo (1)
8. Mixto (1)
9. Talleres teatrales y la conversación (1)

De acuerdo con lo anterior existe un énfasis o una tendencia a realizar estudios de corte cualitativo en el contexto nacional. De ahí que resulten los diferentes tipos y enfoques como la etnografía, los estudios históricos y los análisis teóricos.

Vale la pena destacar como existe un vacío en investigaciones que abordan el trabajo empírico de aula, desde el punto de vista de la cotidianidad de los docentes. Es necesario que los maestros docentes pasen a ser maestros investigadores en la escuela, especialmente en primaria y secundaria, que es donde se evidencia limitaciones. Además, se muestran espacios en blanco en investigaciones con metodologías alternativas.

Cuerpo y sus categorías

En este apartado se ordena las diferentes categorías del análisis de cada uno de los estudios. "Cuerpo" como categoría principal en cada investigación, como génesis. Desde la Educación se orienta el análisis de las investigaciones del presente trabajo, en este sentido las categorías de Cuerpo y Educación, se mantienen, la primera como fundamento o categoría principal, cruzada y trastocada por la segunda como categoría transversal.

Así, la categoría Cuerpo es la constante y se junta para ser estudiada a profundidad con otros ámbitos o esferas como la cultura, la sociedad, el contexto, la identidad, la imagen entre otras, que han sido motivo de estudio de las investigaciones analizadas en este trabajo. La categoría "Educación" atraviesa todos los ámbitos mencionados de tal forma que no se hace referencia explícitamente.

Las Sub-categorías surgen en tercera instancia, después de la categoría Cuerpo y los ámbitos ya mencionados, pero que hacen parte de los mismos, por ejemplo: en una investigación donde el tema corporal cobra un piso metodológico desde la hermenéutica o un estudio teórico documental de interpretación de un autor "Nietzsche", claramente el investigador está haciendo referencia a una pedagogía desde el pensamiento de este filósofo, así, "Pedagogía" se transforma en una sub-categoría. Otro ejemplo sería, desde los estudios históricos, en los cuales se manifiesta como claramente lo investigado se basa desde el grueso de la época de la modernidad, es decir comprendidos entre los siglos XVIII y XIX. "Modernidad" sería la sub-categoría. Podríamos también mencionar el "Cuerpo Simbólico" Sub-categoría que da cuenta todo lo relacionado con la imagen y la estética. En ese sentido quedarían así las categorías:

Categoría origen o fundamental CUERPO		
Categoría transversal. EDUCACIÓN	Categorías adyacentes	Sub-categorías*
	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidad • Violencia • Pedagogía • Educación • Cultura y sociedad • Poder • Género • Imagen • Política • Estética • Identidad • Contexto • Arte • Tecnología • Salud 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas corporales • Cuerpo simbólico • Tribus urbanas • Danza • Modernidad • Cuerpo civil • Control • Vigilancia • Disciplina • Adorno corporal • Castigo • Comunicación • Prostitución • Cuidado de sí • Gesto • Educación • Pedagogía • Género • Estética • Salud • Arte

*Estas categorías se encuentran dentro de las investigaciones, pero no son su finalidad, sin embargo, son trastocadas y se juntan y mezclan con las categorías principales.

De acuerdo con lo anterior las diferentes categorías se organizan de la siguiente manera por relevancia numérica:

1. Cuerpo y Educación: once investigaciones (11)
2. Cuerpo y Pedagogía: cuatro investigaciones (4)
3. Cuerpo y Estética: cuatro estudios (4)
4. Cuerpo y Sexualidad: (3)
5. Cuerpo y Género: (2)
6. Cuerpo y Poder: (2)
7. Cuerpo y Contexto: (2)
8. Cuerpo y Política: una investigación (1)
9. Cuerpo y Salud: una investigación (1)
10. Cuerpo y Violencia: (1)
11. Cuerpo, Cultura y Sociedad: (1)
12. Cuerpo y Arte: (1)
13. Cuerpo y Tecnología: (1)
14. Cuerpo e Imagen: (1)
15. Cuerpo e Identidad: (1)

Lo anterior muestra que el ámbito de Cuerpo y Educación es el más requerido en los estudios analizados, esta categoría cumple un papel fundamental y una preocupación para los estudios del tema, sin olvidar que, como se mencionó con anterioridad la categoría Educación es la que cruza transversalmente.

Los siguientes estudios preferentes de los investigadores, son los estudios de Cuerpo y Pedagogía. En estos se evidencia un intento por repensar y comprender otros saberes diferentes a los hegemónicos, que puedan solventar la crisis del sistema educativo en la actualidad y en especial despertar otros sentidos desde la corporeidad.

También los componentes de Cuerpo y Estética y Cuerpo y Sexualidad predominan en las reflexiones de los estudios en este campo. En el primero de estos casos se busca desentrañar las subjetividades en cuanto a la apariencia, el cuidado de sí, las afectividades, los imaginarios de belleza, la constitución de un Cuerpo Simbólico y los sentidos que allí resulten. En el segundo, en las investigaciones que tiene que ver con sexualidad, son estudios variados según las edades de los investigados, estas investigaciones surgen de las diferentes comprensiones de sentidos y significados sobre el cuerpo sexuado.

Otro ámbito que denota una tendencia es Cuerpo y Poder, allí no se evidencian muchos estudios, sino, más bien su importancia radica en que en las sub-categorías como: control, disciplina y vigilancia se asocian a prácticas de poder haciendo relevante el tema y un foco de interés para nuestra investigación en particular.

Investigaciones internacionales

Para este caso se estudiaron 20 investigaciones, mucho menos que en el ámbito nacional, pero con gran riqueza e importancia para nuestro ejercicio.

Población

En cuanto a los sujetos partícipes de las investigaciones y que desentrañan sentidos y significados, se pudo determinar lo siguiente:

1. En 1 de las investigaciones se encontró que el sujeto de estudio era Bourdieu o más bien, su obra y pensamiento, como autor que desde sus estudios aporta a nuestro campo de interés.
2. En 18 de las 20 investigaciones, se identificaron diversos tipos de población correspondientes a los contextos en los que se desarrollan estos estudios.

- Mujeres y hombres jóvenes. (4)
- Hombres y mujeres mayores. (3)
- Mujeres jóvenes. (4)
- Niños y niñas. (2)
- Niños y niñas de 2 a 5 años o en edad preescolar. (2)
- Maestros. (1)
- Maestros y estudiantes. (1)
- Niños, jóvenes y mujeres (1)

3. De los 20 estudios internacionales, un estudio histórico en la disciplina de Educación Física en época moderna.

Se puede evidenciar que, a nivel internacional, son parejas las investigaciones según los sujetos investigados, (jóvenes mujeres), (hombres y adultos) y (mujeres y hombres). También demuestra una marcada línea en cuanto a vacíos en la infancia o niñez, de igual forma con adultos mayores o ancianos.

Igualmente, la preferencia de los estudios son los estudiantes y no los maestros. Por último, pocos estudios de autores teórico-documentales, cabe resaltar aquí, que al igual que en el nivel nacional, lo que tiene que ver con autores y pensadores, se muestra también la línea canónica europea, aunque en menor número, entonces el vacío en investigaciones teórico-documentales e igualmente con relación a autores del resto del planeta, que influyen enormemente en un diálogo democrático de saberes. También se necesitan estudios históricos más allá de la época moderna.

Contextos

En este apartado, numéricamente los contextos preferentes de las investigaciones analizadas son los siguientes:

1. La escuela: 15 estudios se realizaron en la escuela, distribuidos de la siguiente manera

- La universidad (8)
- La escuela primaria y secundaria (7). De estas cabe resaltar que dentro de la disciplina de la educación física y en la clase de la misma se evidenciaron (2) estudios. Igualmente desde las Artes, como área en la escuela. (1)

2. Contexto urbano: saliente de la escuela; calle, ciudad, playa, etc. (5) cinco estudios.

De allí, se hace evidente que, del total de las investigaciones, la mayoría se hicieron en la escuela; tan solo se realizaron dos en el área de Educación Física y un estudio en el área de Artes, a diferencia con los estudios nacionales encontrándose un estudio en la Educación Física, esto quiere decir, son las únicas disciplinas que hacen estudios sobre el cuerpo, se necesitarían estudios desde otras esferas del conocimiento dentro de la escuela.

También se hacen necesarias investigaciones fuera de la escuela para contrastar y comprender a profundidad lo que tiene que ver con nuestros Cuerpos que pasan por la Educación.

En este nivel también se necesita investigaciones que develen sentidos, desde corporeidades y corporalidades en otros sujetos que ocupan un lugar muy importante en la sociedad y en la vida: los pescadores, agricultores, en fin, campesinos, indígenas que tienen que ver y mucho con nuestras condiciones en lo urbano, es repensar el urbano-centrismo y la escuela como único lugar primordial para hacer investigación.

Metodologías

En esta parte se hace todo lo referente al enfoque metodológico de preferencia en cada investigación.

1. Etnografía (7)
2. Histórico (1)
3. Historias de vida (2)
4. Fenomenológico (2)
5. Un estudio empírico analítico (3). (2) de estos por encuestas y otras variables antropométricas)
6. Grupo focales (2)
7. Análisis del discurso (1)
8. Análisis de estudios exploratorios (2)

Se observa que es variado lo utilizado en la metodología en las investigaciones, sin embargo, tienen el mismo fin: Comprender las realidades; realizar más investigaciones de este carácter, puesto que comprender las realidades del entramado cultural y social es bastante amplio. En este sentido, es necesario saber más sobre nuestros contextos, pero además realizar estudios con base en la intervención en aras de transformar esas realidades, ahí existen grandes vacíos.

Cuerpo y sus categorías

Este apartado tiene las mismas connotaciones que el contexto nacional. Entonces como categoría fundamental se encuentra el Cuerpo y como categoría transversal la Educación. Las categorías adyacentes son las que tienen que ver con las diferentes esferas donde se ha investigado; en menor medida que en las nacionales. Y las sub-categorías son en muchas ocasiones categorías adyacentes pero que cumple un papel menos protagonista o también conceptos que surgen de las mismas investigaciones.

En este sentido en las investigaciones internacionales se pueden destacar otros conceptos o sub-categorías a las encontradas en las investigaciones nacionales o locales y repetirse otras. Las categorías: fundamental y transversal no sufrieron cambios.

Categoría origen o fundamental CUERPO		
Categoría transversal. EDUCACIÓN	Categorías adyacentes	Sub-categorías
	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidad • Educación • Cultura y sociedad • Poder • Género • Imagen • Política • Estética • Arte • Salud 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder • Vigilar • Castigar • Modelar • Disciplina • Modernidad • Proyecto civilizatorio • Pedagogía corporal • Prácticas corporales • Mass media • Cuerpo simbólico • Formación • Educación Física • Autocuidado • Corporeidad

A continuación de manera enumerada los siguientes ámbitos de estudios de cuerpo.

1. Cuerpo y género (4)
2. Cuerpo y poder (1)
3. Cuerpo y salud (3)

4. Cuerpo e imagen (3)
5. Cuerpo y educación (2)
6. Cuerpo y sociedad (1)
7. Cuerpo y política (1)
8. Cuerpo y arte (2)
9. Cuerpo y estética (2)
10. Cuerpo y sexualidad (1)

Antes de hacer el análisis de las investigaciones en este apartado, cabe resaltar que aun cuando la categoría de Cuerpo como fundamental se relacione con las otras categorías como sociedad y cultura, política, arte, estética, sexualidad etc., la categoría de Educación permea estas dimensiones, es necesario mencionar esto para explicar de manera analítica lo que pasa de forma enredada en los estudios latinoamericanos.

Por consiguiente, una de las investigaciones con mayor número son las de Cuerpo y Género, aquí se nota un desvelo por comprender la amalgama y las tensiones que genera estas investigaciones. Se muestra lo que encarnan las mujeres, lo que pasan por sus cuerpos, las relaciones de poder en cuanto a la sociedad patriarcal, la huella de esta tradición. También cabe resaltar los medios de comunicación cómo influyen profundamente en la hegemonía política y social del patriarcado dominante.

Otros temas de interés para los investigadores son los estudios con la dimensión de Cuerpo e Imagen. Allí se dejan ver cómo el Cuerpo Simbólico ya sea, por un adorno corporal o las formas de vestirse y de actuar, cumple un papel preponderante para mostrar lo que encarnan los sujetos, en especial los jóvenes. En este sentido, los estratos socioeconómicos, los medios de comunicación hacen de la imagen mercancía, cosificando los cuerpos y generando una relación ineludible entre el género y el poder, desde un patriarcado hegemónico.

Por otro lado, son pocos los estudios investigativos con relación a Cuerpo y Educación; el Poder, la Sexualidad etc. aquí se muestran de manera esporádica y por ello se hace relevante la necesidad de hacer investigaciones en estos campos.

Por último, cabe resaltar el fuerte peso que marca los Mass media entre las diferentes investigaciones, y como afecta los cuerpos con discursos de poder

en dirección del Sistema-Mundo hegemónico. El estilo de vida de los sujetos va en dirección de lo que dicte los Medios sociales.

Análisis del estado del arte

Este estado del arte permitió desglosar y ordenar las investigaciones alrededor del tema de Cuerpo y Educación, quedan en evidencia, vacíos, espacios por llenar, comunidades de dialogo, oportunidades para aportar a este inmenso campo del saber que apenas esta brotando, sus diversos pensamientos, contradicciones, sentimientos, nos envuelve en un espacio común.

Empecemos con la cuestión de hacia quienes necesitamos que develen sus sentidos, estos personajes que en nuestra sociedad se han dejado al margen, que parecen abandonados. Tenemos a los adultos mayores, sabios o sabedores con mucho recorrido histórico como biografía corporal; son sujetos que poco o nada se ha investigado, he ahí un espacio por investigar urgente.

Siguiendo esta línea, otros espacios en blanco en investigaciones, es necesario estudiar la población que corresponde a niñas y niños en edad de cero a siete años, parece que, en esta edad del niño, el adulto cree saber qué es lo mejor para ellos, no se las o los toma en serio, allí, también existen necesidades por explorar. Otras poblaciones que es preciso investigar son los campesinos, los indígenas, gentes de movimientos populares y sociales que se encuentran a las periferias y que evidencian problemas, como también apremiantes soluciones, tiene mucho por aportar a nuestro campo.

En cuanto al lugar en la escuela, como ya se mencionó con anterioridad, los sujetos llamados a desentrañar sentidos, observar qué sienten, piensan, qué viven corporalmente son los Maestros y Maestras, aquí poco se ha investigado, al igual que otros sujetos en la escuela, como los directivos, los administrativos, madres y padres. Sujetos fundamentales para las vidas en las instituciones educativas.

Otro aspecto son los estudios Teóricos-Documentales, de los cuales es preciso

descentralizar la marcada línea canónica de autores o teorías europeas y norteamericanas. Es esencial llenar de investigaciones de esta índole documental desde pensamientos y teorías otras, que se encuentren en nuestro propio contexto, así, delimitar y cargar de saberes diversos las investigaciones. En este sentido podríamos dar ejemplos de algunos autores muy importantes y que darían un giro epistémico y otro sentido en lo que tiene que ver con el tema de Cuerpo. Estos son: Paulo Freire, Enrique Dussel, Orlando Fals Borda, Silvia Rivera Cusicanqui, Frantz Fanón, Leopoldo Zea, José Carlos Mariátegui, entre muchos otros. De esta forma hacer de los saberes y en especial del Cuerpo mucho más endógeno y pertinente. Comprender cuál es el cuerpo que encarnan las otras teorías, nuestras teorías.

Se hacen necesarias más investigaciones en lo referente a estudios teóricos e históricos más allá de la modernidad. En este recorrido por los análisis de las diferentes investigaciones se mostró como en la mayoría de los casos estos se abordan desde la época de la modernidad, el proyecto civilizatorio moderno. Como el urbanismo propio de este proyecto formó instituciones, tales como la escuela, la prisión, entre otras tejiendo allí una historia del Cuerpo. Así, aunque la modernidad llegue casi a todas las culturas, es necesario investigaciones que se encuentren en teorías con campos categoriales claros, transmodernos.

Diferentes ámbitos se relacionan con el Cuerpo y la Educación como se mencionó en el grueso del análisis, dentro de los más abordados están los estudios de Género donde se hace énfasis en su mayoría hacia la mujer, pero no se conocen investigaciones que se pregunten el rol del cuerpo del hombre, allí existe una variante para investigar en cuanto a este tema. Incluso las teorías feministas surten también ampliamente estos estudios, pero cabe preguntarse: ¿La lucha de Género es contra el hombre cuya opresión y dominación es similar al de la mujer que pasan por problemas comunes en estas latitudes, o si por el contrario es una lucha política contra el patriarcado hegemónico dominante?

En el mismo sentido, hablando en los campos donde circula el Cuerpo, se nota grandes vacíos en dirección al tópico de Violencia, allí se pueden realizar diversos estudios, la Violencia es parte

de la vida del ser humano, se representa de diferentes formas y se da en diferentes contextos incluido el educativo, entonces llenar con estudios estos vacíos desde el cuerpo y violencia para desentrañar así las diferentes relaciones de poder en las sociedades

También resultan del presente Estado del Arte espacios en blanco, hacia estudios desde el sentido político del cuerpo en sus diferentes contextos, al igual que se necesitan investigaciones en las tecnologías de la comunicación y la informática (TICS). Otros vacíos tienen que ver con el Poder en todas sus formas, las diferentes relaciones que pasan por los cuerpos, también de manera histórica no basta con saber de los dispositivos del poder en la escuela, hay que ir más allá donde Foucault queda limitado y es en aquellas teorías contemporáneas como las des-coloniales y otras.

Por último, hay que mencionar que dentro de la escuela existen espacios donde sería importante estudiar en un futuro el Cuerpo desde diferentes disciplinas establecidas en la escuela: Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias Sociales, lingüísticas etc., desde investigaciones emergentes o alternativas de manera comprensiva y liberadoras.

Con lo anterior establecemos que existen tópicos o tendencias que resultan importantes en el sentido de que no existen muchos estudios. De ahí la importancia en mostrar estos vacíos para brindar elementos hacia siguientes investigaciones, resultando de éstas nuevas maneras de comprender las realidades históricas-sociales. De manera que es ir creciendo paralelamente y equilibrar la balanza en este campo de conocimientos que se encuentra en invención.

Conclusiones

El presente estado del arte, es un intento por hacer de un campo del saber, como lo es el cuerpo, un componente fundamental para la educación, de manera tal que todo aquello en donde exista la relación entre un educando-educador o si se quiere entre un aprendiz y su maestro o tal vez entre un estudiante y profesor, sea el vínculo primordial como símbolo de humanidad, de la sociedad y la cultura.

Así mismo se puede resaltar cómo durante los últimos años se están emprendiendo investigaciones que proponen nuevas rutas, nuevas estrategias y miradas diferentes de la problemática asocial que se vive en torno al cuerpo. Además de ello, propuestas y rutas metodológicas encaminadas a partir de una perspectiva emancipadoras que posibilitan el acercamiento a cambios y transformaciones.

Largo es el camino por recorrer dentro del conocimiento que puede generar los estudios sobre el cuerpo, como mencionábamos existen varios trayectos que dejan huellas y marcas, donde se puede ahondar de manera profunda y rigurosa en el desarrollo de un marco categorial en el tema. Visiblemente el cuerpo es trascendente en todas las dimensiones de la vida de las personas, es tanto así que la economía, la espiritualidad, la pedagogía, la estética, la política, el género, la sexualidad, la medicina, entre otros aspectos tienen que ver con el cuerpo, como se establece en nuestro recorrido en las diferentes investigaciones al respecto. No obstante, hay que dislocar la mirada para notar desde un foco o un eje y desde un sentido político las formas imbricadas de relaciones de poder que son invisibilizadas y que tal vez constituyen una esperanza en la mejora de nuestras vidas.

Referencias

- Aisenstein, A. (agosto, 1999). La Educación del Cuerpo infantil en la escuela urbana poscolonial. El caso de la ciudad de Buenos Aires. 1817-1828. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 4(15). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd15/colonia.htm>
- Aréchaga, A.J. (2010). El cuerpo y las desigualdades sociales: el espiral de la reproducción social. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(2), 16-26.
- Aristizábal, M. (2005). Cuerpo, ciudadanía, subjetividad: la relación de tres conceptos en la educación de las mujeres del siglo XIX. *Revista Historia de la Educación en Colombia*, (8), 117-134.

- Bedoya, M.H., Marín, A.F. (2010). Cuerpo vivido e identidad narrativa en mujeres diagnosticadas con trastornos de la conducta alimentaria. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(3), 544-555.
- Britto, D. y Ordóñez, J. (2005). Las prácticas de distinción social. Un estudio de caso entre jóvenes de la ciudad de Cali, Colombia. *Polis Revista Latinoamericana*, (11). Recuperado de file:///D:/Usuario/Downloads/polis-5713.pdf
- Cabra, N.A. y Escobar, M.R. (2014). *El Cuerpo en Colombia. Estado del arte. Cuerpo y Subjetividad*. Bogotá: Universidad Central.
- Carreño, D. y Rojas, A. (2009). El cuerpo en la filosofía virtual. *Discusiones Filosóficas*, (14), 119-132.
- Castañeda, G.M. (2009). *Vivencia de prácticas corporales artísticas: allegar-se al cuerpo vivido desde las expresiones dancísticas*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/153-vivencia.pdf>
- Chaparro, H.R., Guzmán, C.M. y Pineda, A.A. (2011). Identidades en tránsito: comunicación, cuerpo y tecnología en jóvenes urbanos de Villavicencio. *Revista Orinoquia*, 15(2), 223-232.
- Correa, A. (2011). Cuerpo y educación en Nietzsche. Los personajes pedagógicos como mecanismo de transformación. *Revista Educación física y deporte*, 30(2), 529-536.
- Crestelo, D. (2003). La geopolítica del cuerpo: la visión del cuerpo respecto de los distintos sexos y su construcción en función de los discursos legitimados. *Nómadas*, (8), 1-25. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/8/dcrestelo.htm>
- Díaz, A. y Alvarado, S. (2012). Subjetividad Política Encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 111-128.
- Cáceres, M. (2008). El cuerpo deseado y el cuerpo vivido. La apropiación de los discursos mediáticos y la identidad de género. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (13), 195-212.
- Duran, V.H. (2010). Cuerpo y Educación en la Cultura Wayúu. *Lúdica pedagógica*, 2(15), 169-177.
- Escobar, M.G. y Romero, K. (2003). Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño preescolar a través de las artes: reflexiones teóricas. *Educere*, 6(21), 33-39.
- Espinal, C.E. (2006). Una Historia del Cuerpo en la ciudad de Medellín. 1950. *Co-herencia*, 3(4), 115-135.
- Filgueiras, M., Galvão, K. y Beiras, A. (2009). Reflexiones sobre corporeidad y constitución de subjetividades en jóvenes de una ciudad del sur de Brasil. *La ventana*, (30), 222-250.
- Gallo, M.A. (2013). *Prácticas corporales estéticas en sentido formativo*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.
- Gallo, L. (2011). *El cuerpo en perspectiva de una hermenéutica de la sensibilidad como ámbito de estudio de la educación corporal*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gallo, L. (2011). La Educación Corporal bajo la figura del acontecimiento. *Revista Educación física y deporte*, 30(2), 505-513. Funámbulos editores.
- Galvis, N.C. (2009). Prácticas corporales: un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal. *Revista Educación física y deporte*, 28(2), 13-21.
- García, D. (2011). *La presencia del gesto y del cuerpo en la escuela: Hacia la comprensión de la escuela intercultural desde la comunicación no verbal*. Manizales: CINDE.
- García, C. E. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y Educadores*, 16(2), 329-342.

- García, C.E., Pulido, S.M. y Urrego, L.J. (2003). Influencia de las ideas modernas en la Educación del Cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la Educación Física del siglo XIX en Medellín. *Lecturas. Educación física y deportes*, (64). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd64/ideas.htm>
- Gil, K.L., Montoya, J.A. (2013). Cuerpo e imagen en la clase de educación física. *Cuadernos de Formação RBCE*, 4(1) 83-93.
- Gil, P. (2013). La satisfacción corporal y su rol en las relaciones sociales. *Universitas Psychologica*, 12(2), 547-558.
- González, A.M. y González Correa, C.H. (2010). Educación Física desde la Corporeidad y la Motricidad humana. *Hacia la promoción de la salud*, 15(2), 173-187.
- Guzmán, C.M. (2011). "Escuela, cuerpo y poder: una mirada desde la Educación Física". Ponencia presentada en el 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Herrera, C.X. (2013). Las prácticas corporales y la educación Física en la escuela primaria entre 1870 y 1913. *Revista Iberoamericana de Educación* (número monográfico).
- Lameiras Fernández, M., Calado Otero, M., Rodríguez Castro, Y. y Fernández Prieto, M. (2003). Hábitos alimentarios e imagen corporal en estudiantes universitarios sin trastornos alimentarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 23-33.
- Loaiza, M.C., Moreno, L.Y. y Zuluaga, E. (2007). Apartar la mente del cuerpo: un acercamiento a los pensamientos y sentimientos de las estudiantes universitarias trabajadoras sexuales. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 25(2), 95-99.
- López, S. y Vélez, B.E. (2001). La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: Linda como una muñeca y fuerte como un campeón. *Revista de estudios de género. La ventana*, 11(14), 83-101.
- Londoño Palacio, O.L., Maldonado Granados, L.F. y Calderón Villafañez, L.C. (2014). *Guía para construir Estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- Magri, M.G. (2013). Resuena el cuerpo: hacia una etnografía con cantantes de música popular en la plata. *Questión, Revista especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(40).
- Marca García, Y.S. y Rodríguez Cortés, A.B. (2012). Imaginarios de belleza en estudiantes de Educación Física. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 108-117.
- Martínez, L.V. (2013). Antropología y Teatro: Dramatizaciones en una etnografía con niños/as migrantes. *Nómadas*, 39, 197-211
- Moreno Gómez, W. (2007). La Educación Corporal y los Rituales Escolares. *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, (4-5), 111-129.
- Milstein, D. y Mendes, H. (2013). Cuerpo y Escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación* (monográfico), (62), 143-161.
- Mora, L. Muñoz, G. y Villarreal, C. (2001). La imagen corporal en adolescentes: expresión de los aprendizajes socioculturales adquiridos sobre el ser mujer. *Educación*, 25(1), 111-122.
- Moreno, A. y Álvarez, N. (2010). Creencias del profesorado universitario de Educación Física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. *Estudios pedagógicos*, XXXVI(1), 159-175.
- Nateras Domínguez, A. (2005). Los usos públicos del cuerpo alterado en jóvenes urbanos mexicanos. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 4(11).
- Ocampo-Plazas, M.L. (2013). Accionar del fisioterapeuta en instituciones educativas: socialización de una experiencia desde la perspectiva del estudiante. *Rev. Fac. Med.*, 61(4), 415-421.

- Páez Martínez, R.M. (2009). Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 989-1007.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, XXVIII(1), 105-129.
- Pérez Fonseca, A.L. (2009). Cuerpos tatuados, "Almas" tatuadas: nuevas formas de subjetividad en la contemporaneidad. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(1), 69-94.
- Pinzón Romero, C. C. (2014). Tu amor me hace grande: sentidos del cuerpo sexuado en la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 43, 98-112.
- Piñón Lora, M. Cerón Hernández, C. (2007). Ámbitos sociales de representación del cuerpo femenino. El caso de las jóvenes estudiantes universitarias de la Ciudad de México. *Última Década*, (27), 119-139.
- Prados, E. Márquez, M.J. y Padua, D. (2013). *Relatando el Cuerpo. Una Experiencia Narrativa con un Grupo de Mujeres Universitarias*. Barcelona: Universidad de Almería.
- Prado J.R. y Meza Y.L. (2001). Desarrollo corporal en niños preescolares del municipio autónomo libertador del Estado Mérida. *Educere*, 5, 55-60.
- Recio, C.M. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 127-139.
- Restrepo, A.P. y Álvarez, P. (2011). La vivencia sexual del maestro... otra manera de transitar y de habitar el cuerpo. *Revista Educación Física y Deporte*, 30(1), 413-426.
- Sánchez Zuluaga, M.A. (2013). *Sentidos de la corporeidad en el programa de licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Caldas*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Sastre, A. (2011). Cuerpos que narran: La práctica del tatuaje y el proceso de subjetivación. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 7(1).
- Scharagrodsky, P.A. (2004). Juntos, pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Uribe Alvarado, A.B. (2003). Notas sobre la representación del cuerpo en la obra de Michel Foucault. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IX(18), 127-139.
- Uribe Sarmiento, J.J. y Acosta Fandiño, J.J. (2012). Cuerpo: de cara a las políticas cotidianas de la apariencia. *Lúdica pedagógica*, 2(17), 61-72
- Zarza Delgado, M.P. (2009). Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2).



ARTÍCULOS DE

REFLEXIÓN

UN ANÁLISIS DEL TRAYECTO HISTÓRICO DEL CURRÍCULO EN COLOMBIA: SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Objetivo: dar cuenta del recorrido de las teorías curriculares que han soportado el devenir educativo en Colombia en la segunda mitad del siglo XX, tomando como base esencial la institucionalización de la segunda misión alemana y la propuesta de las guías de instrucción que dieron paso a la implementación de la Tecnología Educativa en los años 1960 y 1970, hasta llegar a la Ley General de Educación 115 de 1994, que surgió como fruto del gran Movimiento Pedagógico Colombiano promovido por los maestros del país a partir de 1982. **Metodología:** escrito de orden histórico-educativo, basado en el análisis documental. **Hallazgos y conclusiones:** en el análisis realizado se da cuenta de las diferentes, y en ocasiones paralelas, posturas que se presentaron en la época, las cuales respondían a intencionalidades más de orden económico que social en su instauración, lo cual por supuesto, afectó la naturalización de las propuestas curriculares en las instituciones escolares; en tanto se justificaron para algunos, desde lo que se presupuestaba en el mundo frente a estos temas, mientras que otros asumieron posturas críticas y férreo rechazo especialmente por parte de colectividades intelectuales, aspecto que se evidenció sobre todo con los postulados del Movimiento Pedagógico Colombiano.

Palabras clave: currículo, educación, didáctica, enseñanza, maestros, reformas.

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación "Prácticas pedagógicas y curriculares de los docentes de las Escuelas Normales de Caldas", financiada por la Universidad de Caldas, y cuya duración comprende el periodo enero del 2016 – diciembre de 2018.

Cómo citar este artículo

Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167.

AN ANALYSIS OF THE HISTORICAL ROUTE OF CURRICULUM IN COLOMBIA: SECOND HALF OF XX CENTURY

Objective: to give an account of the route of the curriculum theories that have supported the educational path in Colombia during the second half of XX century, taking it as an essential base the institutionalization of the second german mission and the proposal of instruction guides that allowed the implementation of educational technology in the years 1960 and 1970, until the Education General Law 115 of 1994, as a result of a great Pedagogical Colombian Movement promoted by teachers in our country from 1982. **Methodology:** document of the historical-educative order, based on documentary analysis. **Findings and conclusions:** the analysis done indicates the different and even parallel positions presented during the period of time, which replied the intentionalities more of economical order than social in its establishment, that is why, the naturalization of curriculum proposals in the schools was affected; to the extend some of them were justified, from what was proposed in the world regarding these topics, meanwhile other assume critical positions and important rejection especially by the intellectual communities, fact that was evident with the principles of Pedagogical Colombian Movement mainly.

Key words: curriculum, education, didactics, teaching, teachers, reforms.





EMPLOYMENT

Form Design Firm
Creative Director

Lorem ipsum dolor sit amet consectetur apiscing eugiat variussit amet consettu apiscing elit eugiat varius orem elit ipsum dolor silt eugiat varius orem ipsum.

Mando Design Agency
Art Director

Amet ipsum dolor sit amet consectetur apiscing elit ave eugiat varius orem ipsum dolor sit amet consettur sans apiscing elites eugiat variussit amet consetture.

Black Advertising Agency
Creative Director

Adiles ipsum dolor sit amet cosecttur apiscing elit ugiat varius orem ipsum dolor sit amet consettur apiscing elit eugiat variussit amet cmetts consettur apiscing.

EDUCATION

Master of Art
New York University

Amet ipsum dolor sit amet consettur apiscing elit ave eugiat varius orem ipsum dolor sit amet.

Fecha recibido: 27 de marzo de 2017 - Fecha aprobado: 28 de abril de 2017

Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia Segunda mitad del siglo XX

Introducción

El currículo como formación humana se ha caracterizado en Colombia, para la segunda mitad del siglo XX y hasta comienzos del siglo XXI, por un trasegar político-burocrático-legislativo que lo ha marcado en el contexto educativo, gracias a su imposición, descontextualizado, pero escolarizado e institucionalizado con fines económicos y sociales, con base en miradas internacionales, en asesorías foráneas, provenientes de países extranjeros; proyecto que, con el transcurrir del tiempo y de los grupos hegemónicos de poder, ha develado experiencias, intenciones y diversos significados al querer homogenizar toda la población, indistintamente de zona rural o urbana, clase alta o baja; acciones consideradas benévolas para la cultura dominante, para los economicistas, para las élites, aunque con resultados diversos

Yheny Lorena Pineda Rodríguez¹
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga²

¹Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Doctoranda en Educación, Universidad de Caldas. yhelopi2012@hotmail.com

²Magíster en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Ph.D. en Ciencias de la Educación. Posdoctor en Narrativa y Ciencia. Profesor Titular, Universidad de Caldas. Profesor Investigador CINDE-Universidad de Manizales. yasaldez@ucaldas.edu.co

para las clases bajas y altas del país, disgregadas, pero también irradiadas por sus intenciones en las instituciones educativas de básica, secundaria y media, laboratorios del currículo.

En tal sentido es claro que, si bien desde la teoría se distinguen diversas tendencias y prospectivas curriculares, en la realidad y sobre todo en las normativas colombianas, se distingue una marcada acentuación en currículos prediseñados y rígidos que no permiten una real autonomía institucional y mucho menos cumplir con el anhelo de construir currículos contextualizados, en tanto el diseño de las pruebas tanto institucionales como nacionales e internacionales, se fundamentan en la estandarización; así las cosas es importante revisar qué es lo que ha sucedido en la educación colombiana y la forma como se han presentado contrariedades, divergencias y defensas frente a las posturas gubernamentales en este tema.

Este trabajo que se sustenta en el método histórico desde la perspectiva de análisis documental, tiene como soporte el análisis de textos y reformas que han dirigido el desarrollo curricular en Colombia y para ello, se basa en la utilización de un análisis con rigor científico y con claridad, desde la clasificación del texto, el análisis, la explicación y el comentario.

Para la clasificación correcta del texto, se hizo el análisis de los documentos y de las reformas curriculares que han sustentado el desarrollo de los centros educativos en Colombia, a partir de allí, se precisa la información que permitió interpretar el trayecto de las posturas curriculares en Colombia en la segunda mitad del siglo XX. Otros aspectos relevantes que se tuvieron en cuenta en la clasificación de los documentos fueron las situaciones espacio-temporales, en otras palabras, dar cuenta del lugar y tiempo en el que fue escrito el documento, así como los autores de los mismos, de tal suerte que se pudiese identificar la veracidad de lo expuesto; y finalmente se revisó y analizó el sentido, el objetivo o propósito del texto, lo cual permitió identificar tendencias y finalidades de estos.

Realizada la parte anteriormente descrita, se dio inicio al análisis propiamente dicho de los textos a partir de los hallazgos y clasificación de la información, para ello se tuvo como estrategia

el análisis literal, hacer un recorrido descriptivo sin dejar de dar explicación de las palabras que marcan el contenido del mismo; luego se realizó un análisis lógico de los contenidos, al buscar reagrupar los párrafos y las explicaciones por categorías, para intentar dar una interpretación de orden más global, con aclaración por ejemplo de las ideas centrales, las relaciones históricas y la intención de lo planteado en los documentos; a partir del análisis de contenido fue posible establecer un orden lógico para la presentación del trabajo desde la interpretación realizada a los fragmentos que dieron soporte a la interpretación, argumentación y crítica que se desarrolla en el presente artículo.

Finalmente, es importante anotar que si bien este es un estudio que hace parte del análisis de una investigación más amplia que da cuenta de las prácticas pedagógicas y curriculares de los maestros, el estudio se hizo a partir de la segunda mitad del siglo XX y particularmente desde la incursión en el país de la tecnología educativa, fruto de la segunda Misión Alemana, al pasar por el proceso de la aparente autonomía institucional de los centros educativos promulgados con la Ley 115 de 1994.

Trayecto histórico del currículo en Colombia

Tensiones presentadas en las décadas de 1950 a 1970

Un aspecto relevante en la educación colombiana que se dio en las décadas de 1950 y hasta mediados de 1970 fue la expansión educativa, la cual según Ramírez y Téllez (2006), "los indicadores de la educación sufrieron una mejora nunca antes vista. El crecimiento de alumnos matriculados tanto en primaria como en secundaria fue muy superior al crecimiento de la población durante este período" (pp.43-44); en ese sentido, "la mejora en los indicadores educativos se ajustaron a una serie de cambios políticos, demográficos y de estructura económica que vivió el país durante estos años y sobretodo como una apuesta por disminuir la violencia en el país". Sin embargo, durante este período, es de resaltar que el Estado, como plantea Cuesta (2011, p.187), siguió con el protagonismo en la educación, al mantener un control permanente sobre el sistema escolar.



Ahora bien, para iniciar a plantear el análisis de las situaciones que rodearon las propuestas curriculares en Colombia en la segunda mitad del siglo XX, especialmente entre la instauración de la tecnología educativa y la Ley 115 de 1994, es importante retomar el planteamiento de lafrancesco (1998):

entre 1930 y 1950 se introdujo el concepto de libertad de enseñanza pero bajo inspección y vigilancia. Se volvió a hablar de gratuidad de la enseñanza y se organizó el currículo pensando que en la primaria se formara el buen ciudadano, en la secundaria se dieran los conocimientos culturales y el enriquecimiento del espíritu y unas bases sólidas intelectuales, morales y éticas. (p.233).

Así mismo expone lafrancesco (1998) que durante este período se hace una fuerte acentuación al concepto de educación integral, lo cual conllevó a que las propuestas curriculares se diseñarán a partir de cinco áreas intelectuales y cinco de actividades prácticas. Otro aspecto interesante fue la intención de no dar continuidad a las evaluaciones memorísticas y buscar otras alternativas como los círculos de lectura y la utilización de laboratorios; por tanto, se buscó que sin exceder en el enciclopedismo, se tuviera una mayor cultura general y un adecuado equilibrio entre la formación humanística y la formación técnica.

El currículo se ha evidenciado, desde la década del cincuenta (OEA-MEN, 1993)¹ y principios del sesenta, por una enseñanza pasiva, academicista, ausente de texto y material pedagógico, basado más en la memoria que en la inteligencia, donde lo esencial era la repetición, aunque el tema fuera incomprendido por los estudiantes; el maestro, poco calificado, hablaba y el alumno escuchaba, con conocimientos carentes de interés para él, más bien con la obligación individual de *copiar sobre el cuaderno la lección que debía aprender después* (Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1986, pp.113-114); con una gran brecha educativa entre lo urbano y lo rural.

Un aspecto que dio tránsito al cambio de las propuestas curriculares que se daban entre 1930 y 1950 basadas en el concepto de una educación integral a una más de orden academicista se centró fundamentalmente con la aparición en el sistema educativo de reformas amparadas en el tema de la planeación para el desarrollo; aspecto que se sustentó desde los planes quinquenales

¹En Colombia para la década de 1950, la planeación era un aspecto central en el sector educativo. Lo anterior fue apoyado por una misión de la UNESCO que se encargó de presentar el Primer Plan Quinquenal de Educación en 1957, a través de la por la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación. Dicho plan planteó la necesidad de unificar la escuela primaria con una duración de cinco años en el área rural; así mismo, definió la importancia de la división de la educación secundaria en dos ciclos orientados hacia carreras prácticas y técnicas y el otro a la universidad y Escuelas Normales.

de educación, lo que conllevó por supuesto al concepto de planeación del sistema educativo y a pensar, como afirma lafrancesco (1998), en la consolidación de las escuelas vocacionales, el trabajo en grupo, la enseñanza media en dos ciclos y, dentro del currículo, las materias optativas.

Cabe destacar que los escenarios y las coyunturas educativas de nivel superior dados entre 1950 a 1962, favorecieron posturas contrarias frente a las imposiciones educativas del Estado en las épocas subsiguientes a la década del cincuenta. Es así como se da en Colombia un *boom universitario* que, como lo afirma Múnera Ruiz (1998), suscitó significativos grupos de estudiantes, en su mayoría de clase media, quienes a futuro además de acrecentar la estadística profesional del país, primordialmente favorecieron -en instituciones educativas de nivel básico y superior- el germen de una nueva intelectualidad, dirigentes, líderes y hasta ministros de educación² (González, 1978, pp.127-128, 132; Pécaut, 1989, p.130) con diferentes formas de pensar y actuar política y educativamente, quienes con sabiduría, conocimiento, retórica y poder de convencimiento, cuestionaron las posturas, ideales, proposiciones y metas de los grupos revolucionarios, de los partidos políticos hegemónicos del Frente Nacional (Colectivo de autores, 1989, pp.218-219), del autoritarismo estatal que por tanto tiempo alinearon la mentalidad general y la estructura de la sociedad colombiana (Múnera, 1998, pp.374-377); intelectualidad que encaminó movimientos sindicales e intervino en comunidades académicas con investigaciones sociocríticas de mirada marxista frente a las desigualdades sociales, en contextos diversos, sociales, culturales y laborales que años más tarde darían sus frutos.

Un hecho importante que de ninguna manera puede pasar desapercibido dentro del currículo en Colombia, fue el Plan Quinquenal de Educación propuesto para 1957 y 1962, el cual tuvo como política nacional erradicar el analfabetismo,

²Análisis respaldados por ejemplo, hacia 1970, por el recién graduado y ya Ministro de Educación Nacional, Luis Carlos Galán Sarmiento, quien sugirió proyectos educativos para los menos favorecidos a nivel urbano y rural con base en análisis socio-críticos donde justificaba cómo el sistema educativo era un instrumento de discriminación y privilegio para estas clases dado que los padres de familia de los estratos medio y alto escogían la educación privada con el fin de educarlos en un ambiente que garantizara paz y armonía social.

para ello el MEN se asesoró en materia de programación y política educacional, por expertos nacionales y extranjeros de diversos organismos, quienes en conjunto definieron los objetivos y programas educativos con base en indicadores cuantitativos para temas como rendimiento, ausentismo escolar, contenidos de la educación, tiempos de escolaridad, organización escolar, cantidad y calidad de los maestros, entre otros (MEN, 1986, pp.19-22).³ Objetivos y programas educativos oficializados por el Decreto 1710 (25-07-1963), mediante el cual se adoptó el plan de estudios de la educación primaria colombiana con el fin de erradicar el analfabetismo, homogenizar la población urbana y rural, ampliar las jornadas escolares -mañana y tarde- e implementar las escuelas unitarias para asegurar la educación de poblaciones rurales marginadas educativamente.

Plan quinquenal respaldado, años más tarde, a partir de la Misión Pedagógica Alemana, con la coalición de 25 expertos de Colombia y seis de Alemania; los primeros, técnicos educativos en el nivel de básica primaria; los segundos, con un nivel académico superior, formados en Escuelas Normales alemanas equivalentes a las facultades de educación colombianas, expertos en calidad, liderados por Walter Kaessmann, quienes con base en análisis e investigaciones nacionales frente a la calidad de la educación y al nivel cultural-educativo de los maestros, recomendaron una serie de medidas urgentes para mejorar el panorama educativo e intervenir en la perspectiva maestro-estudiante-escuela-contexto; medidas instauradas paulatinamente desde 1965 hasta 1975 (De Ferro, 1982).

Fue así como los objetivos y programas educativos se viabilizaron para la enseñanza primaria y el trabajo del maestro en la escuela, con la implementación de las Guías didácticas alemanas (Loaiza, 2009, pp.237-239),⁴ las que homogenizaron

³Organizaciones extranjeras que trajeron experiencias foráneas por haber sido éxitos en otros países; asesorados por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el economista canadiense Lauchlin Currie, Maurice Chailoux-Dante, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO). Ministerio de Educación Nacional.

⁴Las guías alemanas traían con pasos específicos de enseñanza: temas, objetivos, introducción, contenido, tema central,

y normalizaron el currículo nacional, académica y socialmente, urbano y rural, en cuanto a niveles y calidad de estudios (Escobar, 1993, pp.13-14; García, 1995, pp.70-84);⁵ población que a futuro estuvo perfectamente alineada para ser dominada por los grupos hegemónicos de poder, por las élites burócratas colombianas.

Como respaldo de las guías alemanas, se reprodujeron textos modelo, material y ayudas educativas que el Ministerio de Educación Nacional introdujo en las instituciones educativas, con el fin de conservar su ideal –*importado*– de formación; ministerio encargado de editar y distribuir a todas las bibliotecas de las instituciones educativas el material pedagógico, cartillas, textos, libros, manuales, ejemplares, documentos, compendios, tomos, revistas (Resolución 234 Bis, 1954)⁶ que en conjunto representaron el referente conceptual, pedagógico, cultural, espiritual y artístico de los maestros; así como los programas obligatorios que determinó para trabajar con los estudiantes de básica primaria, media y vocacional, con base en la reforma 1710 de 1963 (Loaiza, 2009, p.234).

Además, para garantizar el cumplimiento estricto del Plan Quinquenal de Educación, se impulsó un plan de capacitación y actualización a los maestros sobre material y metodología de la enseñanza y se constituyó la figura de “inspector escolar departamental”, con funciones de control, vigilancia -en cuanto al hacer, al saber y al ser del maestro- y asesoría, sobre el manejo adecuado de los objetivos y programas educativos implementados (Resolución 807, 1961).⁷

subtemas, estrategias pedagógicas, material, actividades, evaluaciones formuladas en unidades curriculares, tareas, consultas, técnicas educativas; se debían leer, estudiar y aplicar con base en didácticas generales y según los programas oficiales.

⁵Se trataba de adaptar los planes al progreso de las ciencias y al desarrollo del país, en la necesidad de igualar la preparación de los maestros en extensión y calidad y acentuar el carácter profesional de la básica primaria.

⁶La Dirección de Educación de Caldas, para garantizar la formación integral del hombre, con base en parámetros filosóficos, pedagógicos y cristianos, individuales y colectivos, que había determinado la nación, aprobó la publicación de la revista *Cátedra*, mediante la Resolución 234 Bis, con carácter informativo, científico y pedagógico para los maestros del departamento; publicación que difundía estrategias, propuestas, planes y programas educativos del gobierno.

⁷Control y vigilancia sobre el maestro en el ser: puntualidad en las clases, distribución del tiempo; el hacer: decoración del salón, diligenciamiento de libros reglamentarios; materiales

Conjuntamente, como medida de acción contra el atraso, se implementó el proyecto de alfabetización a los poblados campesinos con el fin de impulsar el establecimiento de escuelas radiofónicas en los hogares rurales y *procurar llevar a la mente de todo ciudadano la obligación patriótica y cristiana de velar porque sus servidores y allegados analfabetos aprendieran a leer y escribir* (Decreto 0582, 1958). Específicamente en el departamento de Caldas, como apoyo a este proyecto y mediante un convenio entre el gobierno colombiano y el de los Estados Unidos a través de los cuerpos de paz, se creó la televisión educativa para básica primaria, como un sistema audiovisual, organizado y programado para el proceso enseñanza-aprendizaje, con una tríada de corresponsabilidades, Estado-maestro-supervisor de enseñanza, que en conjunto garantizaban el éxito del proyecto (Decreto 438, 1966; Loaiza, 2009, pp.237-239).⁸ Medida que, años más tarde, posibilitó la apertura e incursión oficial de la denominada tecnología educativa en Colombia y por ende, del concepto de formación desde una mirada técnico-laboral.

Para finales de la década del sesenta y principios del setenta, ya comenzaba a incursionar con más fuerza en el país el currículo basado en el instrucionismo de la tecnología educativa estadounidense; este se hizo oficial en el gobierno del cuatrienio 1970-1974, el cual con el pretexto de mejorar otro nivel educativo y trascender la educación primaria –que había sido el pilar de los primeros veinte años de la segunda mitad del siglo XX– hasta llegar a la educación media, favoreció un currículo que se acogió más hacia las necesidades laborales del mercado y de la economía del país. Nivel que resolvió mejorar con base en planteles satélites de enseñanza media diversificada, INEM, especializados en modalidades vocacionales como

de enseñanza; y el saber: desarrollo integral de los programas, comprobar el aprendizaje y revisar los diversos trabajos de los mismos. Y asesoría en cuanto a bibliografía conveniente, circulares escolares y extraescolares, estímulos, instituciones escolares, entre otras.

⁸El Estado tenía la obligación de dotar las escuelas y televisar el programa sabatina y matutina; el maestro, sin participación intelectual, listo para ejecutar y seguir instrucciones, debía sintonizar las clases dictadas en las horas señaladas por la programación nacional, aplicar los métodos, procedimientos y materiales para el aprovechamiento de la misma; y el supervisor debía resolver problemas y dificultades, fomentar el uso de guías, ejercicios complementarios, actividades a aplicar, así como controlar la asistencia y cumplimiento de los objetivos propuestos en los cursos de orientación para maestros.

la pedagógica, industrial, agropecuaria, comercial, salud y nutrición, educación física y recreación, y promoción de la comunidad. Instituciones que garantizaron la sectorización de la población con base en las especialidades ocupacionales que requería el contexto (MEN, 1986, pp.34-35).

Fue así como el Decreto 088 (22-01-1976), reestructuró el sistema educativo nacional con base en las condiciones económico-sociales que garantizaron al país la reproducción de valores que tradicionalmente viabilizaron en el terreno político e ideológico, el sostenimiento del poder de las clases dominantes gracias a la educación técnica, instruccional, al proporcionar fácilmente la integración de la población con conocimientos mínimos para el mercado de trabajo, con poca calificación profesional.

Hacia 1978, la reforma curricular aprobada por el Ministerio de Educación Nacional, según el Decreto 1419, hizo aún más evidente el diseño instruccional con rasgos fundamentales del proyecto multinacional de la tecnología educativa de la Organización de los Estados Americanos –OEA-. Reforma vista como un proceso técnico-instrumental educativo para garantizar la subdivisión del trabajo mediante el rendimiento predeterminado y la homogenización de la población colombiana en cuanto a comportamientos, habilidades y destrezas, sin fundamentos culturales y políticos; currículo que modificó la estructura del sistema educativo, los planes de enseñanza, la práctica pedagógica del maestro, la organización del sector y la prestación de los servicios estatales. La que además propició un maestro raso o simple educador, intermediario entre los diseñadores del currículo o tecnólogos educativos y la enseñanza, reducida a la instrucción mecánica e instrumental, llano ejecutor de instrucciones, administrador del currículo, responsable de evaluar el cumplimiento del mismo (Colectivo de autores, 1984, p.41; Martínez y Rojas, 1984; Mokus, Gallego y Cardales, 1984; Mokus, 1984; Téllez, 1984).

Currículo que, según Loaiza (2009), había ganado en ejecución, cobertura y dimensión educativa pero había perdido en formación de los sujetos (Díaz, 1986); engranaje instruccional⁹ que giró

en torno a la eficacia, la eficiencia y el control social y económico, mediante criterios de competitividad. Como bien lo sustenta Portela (2012), la racionalidad de la tecnología educativa fue sustentada en las prácticas de enseñanza decretadas, planeadas, prescritas, construidas, administradas, controladas y vigiladas por expertos académicos para la escuela con el fin de alcanzar objetivos educativos con secuencias técnicas, partir de métodos normativos, cuantitativos y acumulativos que condicionan la pre-evaluación, la actividad de aprendizaje y la post-evaluación.

Su pedagogía tradicional-transmisionista, mecánica, de teoría y acción, se preocupó por contenidos, datos y hechos devenidos de la técnica y olvidó el sujeto en sus motivaciones y emociones. Con imposición, coacción y regulación de capacidades humanas garantizadas por marcadas relaciones jerárquicas entre administrador, maestro y estudiante; con adiestramientos sistemáticos e instauración de relaciones de poder en las que se desconoció el saber práctico, creativo y propositivo del maestro, más bien tenido en cuenta solo para la ejecución curricular. Con programación didáctica conductista-instruccionista con preeminencia del saber disciplinar, reproducida en los libros de texto, en planes de estudios acrílicos y en lineamientos religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos y culturales (Portela, 2012, pp.79-96).

Ahora bien, pensar en las décadas de 1960 y 1970 obliga al lector a ubicarse en un período de gran interés en Colombia en virtud del surgimiento de grupos revolucionarios de izquierda, como la Alianza Popular Nacional –ANAPO-, el Ejército de Liberación Nacional –ELN- y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC-, los cuales se fueron consolidando en el país a partir de este período y que, a través de su ideología permearon el magisterio colombiano, lo cual promovió en ellos un ánimo por el rechazo a las políticas y reformas educativas planteadas en Colombia en dicho período, las cuales según Loaiza (2009), respondían en su mayoría a exigencias de grupos internacionales que brindaban apoyo económico a Colombia. La principal preocupación entonces, era combatir la injerencia internacional y las ideas de modernización; la cual define Cuesta (2001, 187), al afirmar que

⁹El orden instruccional se constituye a partir del principio de distribución/clasificación de los conocimientos que se organizan en el currículo para reproducir intrínsecamente

estratificaciones, jerarquías y diferencias entre los conocimientos, sus especialidades y sus habilidades.

entre las décadas de los 60 y 70 se da un proceso rápido de, si cabe la palabra, modernización, a través de la introducción de metodologías de enseñanza, novedades curriculares, mecanismos de control y evaluación. En dicho proceso de modernización se ve la influencia de ideas extranjeras, dadas las misiones provenientes de otros países. (p.187)

Otro aspecto relevante a finales de los años sesenta y principios de los setenta, como reacción a las concepciones burocráticas, administrativas y conservadoras del currículo que se daban en diferentes países del mundo, surgen, según Tadeu da Silva (1999), las *Teorías Críticas* que, entre otras, incluyen la sociología crítica, la sociología funcionalista, el estructuralismo¹⁰, el estructuralismo marxista, la teoría crítica cultural, la nueva sociología de la educación, la *fenomenología* (Portela, 2012, pp.79-96)¹¹, la fenomenología hermenéutica, la hermenéutica, el neomarxismo, la autobiografía, la escuela de Frankfurt, el posestructuralismo, entre otras; las cuales se centran en análisis y reflexiones que permiten comprender el currículo, desde el análisis materialista, en el sentido marxista, como un espacio de poder, de construcción social; un aparato ideológico del Estado predominantemente capitalista, que origina culturalmente intencionadas y naturalizadas estructuras sociales. En síntesis, reconoce lo que hace el currículo, el porqué de ese currículo, sus intenciones, la población influida directa e indirectamente y sus conexiones entre saber, identidad y poder (Tadeu, 1999).

¹⁰En la perspectiva estructuralista aunque superficialmente haya variedad en el concepto, el fondo siempre permanece con la misma estructura así, estructuralmente son la misma cosa.

¹¹La fenomenología del currículo se acentúa en el sujeto, en la experiencia vivida –el aquí y el ahora-, en los significados subjetivos e intersubjetivos del “mundo de la vida” a través de los cuales las personas interrogan, cuestionan, construyen y perciben su experiencia. Por tanto, se preocupa por las esencias vividas en interacciones, interlocución y compromisos humanos suscitados en el aula, adquiridos en contexto, expresados en fenómenos como las normas, contenidos, evaluaciones y lógicas de planeación racional. La relación currículo –formación se des-configura y re-configura en la cotidianidad de los territorios, exteriorizado en programas y proyectos curriculares interdisciplinarios y transversales, surgidos en culturas locales, intercontextos sociales, políticos y económicos en que el sentido formativo se centra en la pregunta por los acontecimientos humanos. Algunos de sus representantes fueron Edmund Husserl (1859-1938), centrada en una descripción de las cosas tal como ellas son; Martín Heidegger (1889-1976) y Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

Y con base en las teorías socio críticas, continúa Tadeu da Silva (1999), surge dentro de diversas comunidades académicas del mundo el enfoque socio-crítico, con el fin de transformar el problema social del contexto en escenario de debate participativo, reflexivo y crítico que, igualmente, se proyecta en las universidades colombianas; enfoque que exalta la construcción cultural, simbólica y axiológica para construir, describir el mundo, emancipar; instaurado en la pedagogía crítica a partir de un docente intelectual-crítico, transformador, traductor del aula en escenario de discusión, análisis y propuesta; con un currículo contextualizado y deliberado en las comunidades educativas; ve la escuela y la formación del estudiante como un todo, de forma sintética y comprensiva. Su didáctica crítica, problematiza y estimula el pensamiento divergente. Hace énfasis especial en conceptos como dialéctica, escuela-entorno, pragmatismo crítico, deconstrucción, texto discursivo, pedagogía crítica y didáctica crítica, los cuales interioriza en su práctica curricular (Portela, 2012).

El porqué de la tecnología educativa

Un asunto era el discurso que circulaba en torno a la necesidad de reformar las propuestas curriculares y pedagógicas de las instituciones educativas y otra la realidad educativa que se vivía en el momento, la cual ameritaba un mejor análisis frente al por qué de la situación educativa presentada a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, especialmente en las primeras décadas, época en la cual se profundiza en la incorporación de la tecnología educativa en Colombia. Lo anterior conlleva a hacer primero un análisis de sus inicios en el mundo para comprender su instauración en el país.

En Estados Unidos, hacia la segunda década del siglo XX, según Tadeu da Silva (1999), fue gracias a Franklin Bobbitt (1876-1952), quien en su libro “The curriculum” (1918), propuso e implementó en la escuela –hasta la década del ochenta -, una mecánica curricular similar a la de una empresa comercial o industrial, centrada en la economía, con base en principios de la administración científica formulados por Frederick Taylor. A partir de su implementación, surgió el modelo curricular tecnocrático, con el fin de institucionalizar la educación de las masas. Modelo basado en

análisis e investigaciones frente a las habilidades necesarias para las diversas ocupaciones en la vida adulta y sobre sus resultados; y que desarrolló currículos e instrumentos de medición con base en respuesta a las preguntas del qué y el cómo se transmiten objetivos precisos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados medibles, solo cuestión de organización (Tadeu, 1999).

Posteriormente, hacia finales de la década del cincuenta del siglo XX, el modelo tecnocrático de Bobbit fue reestructurado por Ralph Winfred Tyler, con base en su libro "Principios básicos del currículo", publicado en 1949. Basado en un modelo conductista, encuentra su consolidación definitiva en cuestiones de organización y desarrollo, dentro del cual la división tradicional de la actividad educacional estaría centrada en el currículo, la enseñanza (qué experiencias deben ser propiciadas) e instrucción y la evaluación (con patrones específicos de referencia). Y hacia la década del sesenta, con orientación conductista radicalizada, incursiona la revitalización de una tendencia fuertemente tecnicista en la educación estadounidense (Tadeu, 1999); tendencia que adjudicó a otros países dominados para acrecentar su dominio y garantizar el apoderamiento económico mundial mediante la estrecha relación entre educación y desarrollo económico.

Panorama educativo estadounidense que a mediados de la década del setenta incursionó generosamente en Colombia, avalado por los grupos hegemónicos de poder y se instituyó silenciosamente como "la Taylorización y el didacticismo de la educación", con miras a la obtención de mayor productividad económica y mano de obra barata, sin mayores arbitrajes intelectuales que frenaran sus objetivos económicos internacionales. Condiciones educativas que sucintamente forjaron en el país opositores, pensadores, filósofos, movimientos sociales, estudiantes, maestros y sindicatos de maestros, nacionales y regionales, quienes hicieron análisis, debates e impugnaciones, se pronunciaron frente al control político y a las nefastas consecuencias generadas por los modelos y métodos educativos foráneos implementados por el Estado, como aparato de dominación y por su carácter preponderante al privilegiar intencionalmente un tipo de conocimiento

específico como manipulación de poder (Loaiza, 2009, p.96; Tadeu, 1999).

Aseveraron de igual forma, que la educación era una segregación de clases, pues la intención de dominación por parte de los grupos hegemónicos conllevó a la proliferación de instituciones privadas, limitadas para quien pudiera pagarlas, pero que garantizaban el poder de las clases altas; y menoscabo de las públicas, con muy pocos beneficios, deberes y derechos adquiridos como clase dentro de la sociedad (Ocampo, 1972, pp.122-125). Visión que igualmente expresó el filósofo brasileño Paulo Freire (Tadeu, 1999)¹², con su teoría crítica de la escuela tradicional, en su libro "Pedagogía del Oprimido" (Freire, 1970, p.53)¹³ al ser evidente el panorama educativo desfavorable para Latinoamérica, pero propicio para las naciones imperiosas.

Entre tanto, ya para finales de la década del setenta se mantuvo vigilada la triple misión del *hacer* del maestro de las Escuelas Normales en su percepción individual, colectiva y colectiva difusora, que intencionalmente instituyó la tecnología educativa

¹²Hacia 1970, la teoría crítica de la escuela tradicional se hace evidente desde la fenomenología del currículo, con la revisión brasilera de Paulo Freire en su libro "La pedagogía del oprimido", en el cual expresa su preocupación por el currículo tradicional, por la llamada "educación bancaria" o transferencia de conocimientos del profesor al alumno, fundamentalmente verbalista, narrativa, discursiva y propone, como alternativa de cambio, una educación problematizadora para desarrollar la educación de adultos en países subordinados en el orden mundial. Teoría centrada en cómo deben ser la educación y la pedagogía, con conceptos humanistas como amor, fe en los hombres, esperanza y humildad; en la que además destaca la importancia de la participación de las personas involucradas en el acto pedagógico en la construcción de sus propios significados, de su propia cultura, con concepciones liberadoras de la educación.

¹³"El educador es el que educa, los educandos los que son educados. El educador es el que sabe, los educandos los que no saben. El educador es el que piensa, los educandos los pensados. El educador es el que dice la palabra, los educandos los que la escuchan dócilmente. El educador es el que disciplina, los educandos los disciplinados. El educador es el que opta y prescribe su opción, los educandos, los que siguen la prescripción. El educador es el que actúa, los educandos los que tiene la ilusión de que actúan con la actuación del educador. El educador escoge el contenido pragmático, los educandos nunca escuchados en esta escuela se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que opone antagónicamente a la libertad de los educandos, éstos deben adaptarse a las determinaciones de aquel. El educador, finalmente, es el sujeto del proceso, los educandos meros objetos" (Freire, 1970, p.53).

para garantizar su preservación. En primera instancia, el maestro como lo expone Loaiza (2009, p.240), con cierta libertad y autonomía para ejercer su función, siempre y cuando estuviera acorde con los planes que daba el Ministerio de Educación Nacional; para garantizar tal acción, al principio y fin de cada año, era fiscalizado en temas como cumplimiento y desarrollo de planes de área, determinados para alcanzar los fines propuestos por la Nación para la educación. Y como lo registra Acevedo (1978, pp.109-116), maestro *intelectual pequeño burgués*, encargado de elaborar, impartir y transmitir lo que se quería enseñar, una visión científica e ideológica de la realidad que fijaba en la mentalidad del estudiante, futuro maestro; estudiante que recibía, asimilaba y aprendía, aunque ignoraba haberse formado con principios ideológicos para un saber proletario.

Luego, el colectivo de docentes capaces de conducirse hacia la planificación educativa, técnicamente orientada hacia la transformación intencionada de opiniones y actitudes disconformes. Agente encaminado hacia el logro total, a formar las diferentes áreas, que en definitiva, serían capaces de garantizar la organización del aprendizaje en el aula de clase mediante objetivos, unidades, contenidos programáticos, integración, correlación y evaluación de las materias (MEN, 1978). Colectivo respaldado por el Mapa Educativo Nacional, adscrito en cada Departamento a la Secretaría de Educación, institucionalizado como instrumento para aplicar y asesorar la implementación y ejecución de las políticas, proyectos y programas educativos (Decreto 856, 1979). Además, este currículo permitió a las Normales erigirse como colectivos difusores, centros de capacitación y perfeccionamiento para egresados y maestros, respaldados por las universidades con Facultades de Educación (MEN, 1978) para propagar a otros maestros y contextos las ambiciones de la tecnología educativa.

Por otra parte, a nivel mundial se tejieron en diferentes colectividades filosóficas e intelectuales, análisis del currículo, de sus intenciones, propósitos e ideales de formación humana y se propusieron alternativas diferentes a las ya preestablecidas, con temas que poco habían sido tenidos en cuenta por las teorías críticas; surgieron en el contexto académico otras que fijaron su atención en conceptos relacionados

con la multiculturalidad, el género, la pedagogía feminista, la narrativa étnica y racial, la teoría *queer*, el pos-modernismo, el pos-estructuralismo, el pos-colonialismo, estudios culturales y la pedagogía como cultura; inclusiones que conjuntamente han sido denominadas teorías pos-críticas del currículo, las cuales hacen referencia a conceptos de discurso, a formas textuales y discursivas de análisis o un análisis textualista, en los cuales el poder, el conocimiento, de ninguna manera es centralizado, sino transformado desde un panorama que engloba toda la red social. Conocimiento que depende de la significación y esta, a su vez, depende de las relaciones de poder (Tadeu, 1999).

Una mirada a la década de 1980

A principios de la década del ochenta, la perspectiva educativa curricular colombiana amplió sus trayectos con la implementación del Plan de Integración Nacional –PIN–, el cual apoyó la educación formal, no formal e informal. Al mismo tiempo, en el nivel de básica secundaria mantuvo el objetivo de diversificación al que le sumó la expansión –cobertura–, con el impulso de la educación para el trabajo, de acuerdo con la vocación productiva desarrollada en el sector, en los niveles de secundaria, media, intermedia y tecnológica, con el desarrollo cultural, científico y tecnológico. Cabe resaltar que las prioridades estuvieron encaminadas hacia el nivel primario, con escuelas unitarias y concentraciones de desarrollo rural; pero además se fomentó el interés por colectividades que otrora estuvieron relegadas, pero que ahora se percibían dentro del contexto mundial, nacional y local; con proyectos como el de centros poblacionales menores, educación de adultos, minorías indígenas, comunidades de colonos y niños con problemas de aprendizaje (MEN, 1986, pp.38-42).

Ya para la década del ochenta, el plan de gobierno *Cambio con Equidad*, 1982-1986, del presidente Belisario Betancur, para impulsar el bienestar social y económico del país, centró su atención en la política educativa de modernización, descentralización y planificación participante en la que un nuevo currículo se planteó, desde las necesidades y características locales, regionales y nacionales respaldado por cuatro subsistemas educativos: académico, pedagógico,

administrativo, planeación y financiero; pero que intrínsecamente, de ninguna manera traía nada nuevo al basarse en la experiencia dejada por la misión alemana en cuanto a textos y guías modelos y al instruccionismo-conductismo de la tecnología educativa con la instrumentalización de la enseñanza.

Fue así como, para asegurar el acceso y la permanencia al sistema educativo, se contó con agentes educativos necesarios para la generalización de este *nuevo* currículo, responsables del diseño, producción y adquisición entre otros, de textos, materiales y equipos, planeación sectorial, sistema post-secundario de educación por áreas del conocimiento, la educación abierta y a distancia, y la participación comunitaria en el proceso enseñanza aprendizaje; pero con estrategias que antes habían sido muy poco utilizadas, como el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en las instituciones del sector; el desarrollo cultural, recreacional y deportivo con los centros de educación física y la eficiencia en la utilización de recursos financieros con la corporación Banco Educativo (MEN, 1986, pp.38-42).

Cambio con Equidad que aprobó el Decreto 2647 (24-10-1984) y posteriormente, la Ley 24 (1988), los cuales, como sostiene Loaiza, Pineda y Arbeláez (2014), fortalecieron la política educativa sobre *renovación curricular*, a través de un entramado educativo que, según su nivel de corresponsabilidad, aseguraría el progreso de la sociedad, al vincular específicos componentes estratégicos con base en características, necesidades y contextos regionales-culturales.

El decreto determinó una educación centrada en la formación activa, flexible e integral del estudiante, con diversidad de estrategias metodológicas y pluralidad de espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; educación que amplió el nivel de cobertura y retención mediante la integración de las áreas de formación como la escuela y la comunidad; educación como política de apertura, con objetivos de aprendizaje contextualizados, que fomentó la creatividad de los educadores colombianos en la solución de problemas; educación respaldada por los aportes de diversas asociaciones de educadores, universidades, institutos docentes y otras

organizaciones educativas, que innovó y dio otras alternativas para las modalidades de bachillerato y media vocacional; e implementó cambios educativos a través de acciones de reflexión y capacitación docente (Loaiza et al., 2014, pp.30-33).

Ahora bien, la Ley 24 de 1988 que aprobó el desarrollo del proceso curricular, estuvo dinamizado por tres esferas político educativas con igual porcentaje de obligación y compromiso en la adaptabilidad, contextualización e implementación del currículo, en los ámbitos nacional, regional y local,¹⁴ con base en cuatro fundamentos que presentaron el ideal de formación del hombre colombiano; según manifiestan Loaiza et al. (2014, pp.36-37), se encontró que dentro de los lineamientos filosóficos, se concibió al hombre como ser social, creador de la cultura, proteccionista de su historia, responsable de su destino, importante como persona y miembro de un grupo social; el fundamento epistemológico sustentó la producción social del conocimiento; el sociológico visualizó la creación como un fenómeno social, producto de la colectividad que analizó la realidad social colombiana; por último, el fundamento psicológico consideró al hombre como un proceso sensoriomotor, socio-afectivo e intelectual cuyas etapas correspondieron a las diversas formas de aprendizaje.

Cuando las imposiciones educativas por parte del Estado de ninguna manera han sido benévolas para la población -a pesar de los múltiples esfuerzos e incursiones educativas -, las sociedades de intelectuales, docentes, gremio magisterial,

¹⁴En el ámbito estatal, el Ministerio de Educación Nacional se encargó de readaptar el currículo a aplicar en el país en cuanto a áreas de formación, estrategias metodológicas de evaluación, tiempos mínimos para el desarrollo del proceso curricular; así como los procesos y logros en el estudiante, el docente, la institución y en las relaciones escuela-comunidad; en el ámbito regional, las Secretarías de Educación con apoyo del Centro Experimental Piloto, las universidades, asociaciones y otras entidades gubernamentales y no gubernamentales, adaptaron los programas curriculares, materiales apoyo, asesoraron y promocionaron capacitaciones, resolvieron problemas, horarios, entre otros; y en el ámbito local, cada institución educativa con el apoyo del municipio, contextualizó el currículo según su filosofía, con base tanto en la comunidad en la cual estaba inmerso para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje particulares como en procesos educativos generales y en la promoción de talleres pedagógicos, microcentros, grupos de reflexión, comités pedagógicos y evaluadores del proceso educativo.

centros de investigaciones, sociedades de saber, sindicalismo magisterial de la Federación Colombiana de Educadores –Fecode–, izquierda política y maestros rasos, que en conjunto buscaron hacer pública su voz de protesta, con base en análisis, debates y discusiones de sus necesidades particulares y contextos específicos; mecanismos de intervención que favorecieran de alguna manera la solución de problemas; planes factibles de cambio educativo; acercamientos entre el deber ser de la educación y la realidad educativa, entre la teoría y la práctica.

Paralelamente se fortalecieron ventajosamente en Colombia las comunidades académicas, en su gran mayoría universitarias –para la década del ochenta por 70 licenciaturas en aproximadamente 35 universidades–, formadas por grupos de investigación en universidades como Los Andes con ciencias naturales, la Nacional con matemáticas y enseñanza de las ciencias del grupo de *Carlo Federici* (Colectivo de autores, 2015) integrado además por Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, Clemencia Castro y Carlos A. Hernández; la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia compuesta por Alberto Echeverri, Rafael Flórez, Mario Gómez, José Iván Bedoya y Olga Lucía Zuluaga. Esta última, según lo plantean Loaiza et al. (2014, pp.78-79), con base en hallazgos académicos, clasificó las investigaciones educativas colombianas en dos grupos; las que pretendieron demostrar o invalidar el carácter de cientificidad de la pedagogía y su recorrido epistemológico, entre los cuales encontró a Antanas Mokus y al grupo del Proyecto de Historia de las Prácticas Pedagógicas con Mario Díaz, Carlos Vasco, José Muñoz, Federico García, Rafael Flórez y José Iván Bedoya; y las que se centraron en la sociología de la educación, la etnografía y la investigación acción participativa, ubicados los trabajos de Leonor Zubieta, Aracelly de Tezanos, Rodrigo Parra Sandoval, Francisco Parra y César Vera.

Cúmulo de mentes académicas, investigadoras, universitarias, doctoradas, del sector privado y público, que dieron origen al Movimiento Pedagógico del cual surgió a su vez el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes y la revista trimestral de Educación y cultura como medios de expresión, reflexión y reproducción de investigaciones sistemáticas sobre la práctica

pedagógica, fortalecimiento del magisterio, construcción de identidad, reformas educativas, re-conceptualización de las teorías, modelos pedagógicos, problemas educativos, pedagógicos y culturales, entre otros (Colectivo de autores, 1984; Loaiza, Pineda y Arbeláez, 2014: 63-72).

Aquello definido como currículo dependió, a través de la historia, como lo afirma Tadeu da Silva (1999), de cómo fue definido por los diferentes autores y teorías, las cuales recurrieron a discusiones sobre la naturaleza humana, la naturaleza del aprendizaje o sobre la naturaleza del conocimiento, de la cultura y de la sociedad; substancialmente, centraron su atención en saber qué conocimiento debía ser enseñado, por qué “esos conocimientos” y no “otros” los seleccionados, qué es lo que ellos y ellas deberían ser, en tanto que buscaron modificar a las personas que iban a “seguir” ese currículo. A cada uno de estos “modelos” de ser humano correspondió un tipo de conocimiento, un tipo de currículo.¹⁵ La definición de currículo revela por tanto, lo que determinada teoría-autor piensa acerca de lo que este, es por ello que cabe, dentro del presente trayecto histórico, hacer una pausa para ahondar un poco sobre el tema.

Las concepciones epistemológicas y pedagógicas que sustentaron el Movimiento Pedagógico, provinieron de nuevas corrientes de pensamiento entre otros, del filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas con su obra fundamental sobre la teoría de la acción comunicativa; el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein con la utilización posible de conceptos filosóficos como los juegos del lenguaje; el historiador y filósofo estadounidense Thomas Samuel Kuhn con la transformación de viejos paradigmas a través de las revoluciones científicas; y el sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein; este último uno de los más influyentes en Colombia.

Este último, con su libro “Clases, códigos y control, v. I.” centró su análisis no tanto en aquello que es transmitido, sino en la forma como es transmitido y al llamado “currículo oculto” en esa reproducción. Definió el currículo como la organización válida del

¹⁵Etimológicamente la palabra “currículo”, según William Pinar, proviene del latín *currículum*, “pista de carrera”; se puede afirmar, que en el curso de esta “carrera” que es el currículo, termina por convertirse en lo que es, en lo que se vuelve, en su identidad, en su subjetividad.

conocimiento, ligada esencialmente al principio de clasificación, de aislamiento o integración de áreas y campos del conocimiento, de poder; la pedagogía la determinó como la forma válida y controlada del proceso de transmisión del conocimiento por parte del profesor, ligada al principio de control, de encuadramiento, de ritmo, de tiempo y de espacio de transmisión; y estableció la evaluación como la realización válida de ese conocimiento de parte de quien es enseñado. Entre tanto, introdujo el concepto de "código", el cual asumió como "la gramática implícita y diferentemente adquirida por las personas de las contrarias clases, de diferentes contextos, para distinguir cuales han sido los significados relevantes en cada contexto y como expresar públicamente esos significados en los contextos respectivos". Y lo distinguió entre el código elaborado o independiente del contexto local y el código restringido o dependiente del contexto local –clase obrera. Código aprendido implícitamente en diversas instancias sociales, dentro de las familias y de la escuela; esta última, a través de la mayor o menor clasificación del currículo, o a través del mayor o menor encuadramiento de la pedagogía y de la evaluación (Tadeu, 1999).

En ese sentido, la teoría de Basil Bernstein aplicada al Movimiento Pedagógico significó la división entre dos identidades colectivas que defendieron la postura que más les favoreció en tanto identidades pedagógicas, al pretender insertar, introducir e institucionalizar determinadas finalidades profesionales o reformas educativas en una base colectiva y de asumir las implicaciones sociales, morales, éticas, prácticas que de ello se desprendieron (Colectivo de autores, 2003, p.102).

Fue así como a finales de la década del ochenta, se realizaron una serie de encuentros entre comunidades académicas, pedagógicas, educativas para tratar de consolidar el marco conceptual que sustentaría la *flexibilización del proceso curricular*; asambleas y reuniones como el Congreso Pedagógico Nacional organizado por Fecode y los Encuentros Nacionales de Escuelas Normales (Loaiza et al., 2014, pp.30-33; Pulido, 2008), entre otros. En tal sentido, retomando a Cuesta (2011),

la discusión suscitada entre los escuderos de la tecnología Educativa (considerada como el uso de los avances de la ciencia en la educación, como lo son los artefactos de información o la aplicación curricular de un principio psicológico) y las ideas liberadoras y autónomas de los miembros del movimiento Pedagógico (que va más allá de la puja sindical del momento), permiten pensar la existencia de un debate que alimentó la reflexión pedagógica y curricular a nivel nacional. (p.188)

Del Movimiento Pedagógico y el surgimiento de la Ley 115

Como ya se ha planteado antes, fruto de las tensiones presentadas en el magisterio colombiano y el rechazo a las reformas de injerencia extranjera, así como el rol protagónico de la intelectualidad colombiana reflejada en el movimiento Pedagógico Colombiano, surge en el país la necesidad de contar con unas reformas educativas distintas que apostaran por una mejor autonomía de las instituciones educativas y un rol más activo de los docentes que los obligase a liderar procesos en el ámbito educativo, pedagógico, didáctico y curricular. Es así como se dan en la década de los noventa, una serie de apuestas legislativas que marcarían un nuevo rumbo para la educación colombiana como se denota a continuación.

Aunque es claro que la década del noventa de ninguna manera fue ajena a la oleada de reformas curriculares que desde hacía varios años entrelazaba la realidad educativa colombiana, otra vez el nuevo orden económico mundial, organizaciones extranjeras, organismos de cooperación y financiación internacional como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL- con la insignia *Transformación productiva con equidad*, persuadieron e impusieron, como tarea prioritaria para el desarrollo de América Latina y el Caribe, a la clase dirigente del país en cabeza del presidente César Gaviria Trujillo y sus copartidarios, implementar políticas educativas que favorecieran el modelo económico hegemónico con intereses particulares. Fue así como en el marco de su plan de gobierno denominado *Plan de Apertura Económica*, PAE, desvió y re-significó el terreno educativo al argumentar su imposición social como el camino

más viable para resolver los problemas educativos nacionales, con una educación centrada en el aprendizaje y no en la formación, a costa de la defensa de la educación pública, la autonomía del maestro, las innovaciones pedagógicas, la calidad de la educación (Martínez, Noguera y Castro, 1994, pp.189-191, 227).

Fue así como la nueva Constitución de 1991, aprobada en el gobierno del presidente César Gaviria Trujillo, favoreció la modificación de la estructura educativa del país y propició la creación de la *Ley General de Educación 115* (08-02-1994), como constituyente educativa reguladora del sistema educativo a nivel nacional en la cual se asumió el currículo como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (PEI) (artículo 76).

Según esta ley, la educación, objetivada desde varios grados, se determinó estructurada en torno a un currículo común, conformado por el plan de estudios, es decir, por las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas; pero además, por la actividad humana y la formación que necesariamente se ofrecía de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Este último, planeado y evaluado en cada institución con el aval del consejo directivo; y respaldado por dos organismos externos que velaron por su fomento y desarrollo en las instituciones educativas, por un lado, las secretarías de educación municipales, encargadas de fomentar la investigación, innovación y desarrollo de los currículos, métodos y medios pedagógicos; y por otro, las secretarías de educación departamentales o distritales, responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.

La ley de educación 115 respaldada por el decreto reglamentario 1860 (08-03-1994) hizo énfasis en el PEI, en el gobierno escolar, el manual

de convivencia, la pedagogía como disciplina fundante, el concepto de autonomía escolar, de currículo y las disposiciones sobre el Sistema Nacional de Evaluación. Reforma que se centró en el control de los resultados educativos mediante los mecanismos de evaluación. Ahora bien, es claro que surgen una nueva legislación educativa que brindaba mayor autonomía a las instituciones educativas; sin embargo, tal autonomía no fue bien aprovechada y dio lugar a que nuevamente profesionales de la educación de las universidades se dedicaran a elaborar los PEI sin tener en cuenta el contexto y la realidad de cada institución y presentando propuestas más centradas en las teorías educativas, pedagógicas, didácticas y curriculares de la época, que a las necesidades y particularidades de las instituciones educativas, lo cual hizo que muchos maestros mostrarán su descontento ante tal situación, pero sin proponer otras alternativas.

Es evidente que muy pocos maestros e instituciones educativas aprovecharon la gran oportunidad que brindaba la Ley 115 de 1994, en la cual se precisaban entre otros aspectos, según Guerrero (2011):

[...] los fines de la educación, se perfilaron las modalidades de la educación formal y no formal, la estructura general de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- el reconocimiento de género y los escenarios democráticos y de participación de la comunidad educativa –gobierno escolar-. Para el área de ciencias sociales se exigía una integralidad, la cual se planteaba como necesaria para el desarrollo humano (p.86).

Así mismo, la Ley 115 establecía un currículo común para la educación básica y media, de obligatoria adopción, lo cual se puede comprender como un conjunto de procesos, saberes y valores básicos y necesarios para el desarrollo integral de las personas; pero brindando a las instituciones la posibilidad de diseñar y proponer otras asignaturas o áreas que permitieran una adecuada formación acorde con las necesidades del contexto y la realidad de la comunidad educativa, de la región, el país y el mundo.

Al finalizar la década de 1990, se presenta una nueva reforma curricular para las instituciones educativas sustentada en el Decreto 1860 de 1994

reglamentario de la Ley General de Educación, el Decreto 2343, con el cual se diseñaron los lineamientos generales de los procesos curriculares del sistema educativo público, definiéndose además que las instituciones educativas trabajarían por logros e indicadores de logros curriculares; aspecto que generó otro traumatismo entre los maestros, pues debían cambiar su forma de planear y organizar sus clases y con un agravante: el mismo Decreto 2343 creó confusión en tanto lo que se designó cuáles indicadores realmente eran logros; es decir se tenía una concepción errada, aspecto que confundió aún más a los maestros y la forma de pensar su desempeño y los alcances de su labor.

Al respecto plantea Guerrero (2011):

el Ministerio de educación buscó proporcionar unos lineamientos e indicadores de logros curriculares generales, con la finalidad de que se constituyeran en un punto de partida para las instituciones educativas, quienes debían elaborar sus propios currículos, al tener en cuenta las particularidades de cada Proyecto Educativo Institucional, el mejoramiento de la calidad educativa y evocando la autonomía que evocaba la Ley 115 de 1994. Sí cada institución debía construir el núcleo común del currículo, encaminado a generar cambios curriculares y sociales, mientras que los indicadores de logros eran las metas que debían ser cumplidas por los estudiantes. (p.87)

Así las cosas y al partir de la comprensión realizada por Guerrero, se evidencia que de ninguna manera se asumió una postura acorde con lo que realmente significaba una planeación por logros e indicadores de logro lo que, posiblemente, propició el surgimiento de currículos atomizados o insulares, desde las intenciones de cada maestro más no colectivamente; a lo que se sumó la falta de preparación de los maestros, el desconocimiento de los PEI y la injerencia de expertos en temas educativos, pedagógicos y curriculares que desconocían la realidad de cada institución educativa.

Finalmente, es importante plantear que otra gran dificultad que se presentó para los maestros es que aún no habían acabado de comprender el tema de los logros e indicadores de logro cuando

se propuso una nueva apuesta gubernamental fijada en el plan sectorial para el período 2006-2010, denominado “Revolución Educativa”, en el que según el MEN (2012):

se reconoce la necesidad de una educación más pertinente frente a las demandas de un mundo globalizado, como herramienta para construir un país más competitivo, y por lo tanto, este plan enfoca sus acciones hacia la consolidación de un *Sistema de Aseguramiento de la Calidad* que propicie más y mejore las oportunidades educativas para la población, favorezca el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales, mejore los resultados de educación y fortalezca la descentralización y autonomía escolar. Dicho sistema de aseguramiento estaría constituido por tres componentes: definición y socialización de estándares básicos de competencias, la evaluación de los estudiantes, docentes, directivos e instituciones y el mejoramiento institucional. (p.51)

De esta manera, los docentes no habían acabado de comprender el tema de logros e indicadores de logro y ahora debían planear por competencias y estándares; asunto que aún no es claro en la mayoría de instituciones educativas.

Conclusiones

Las propuestas curriculares en Colombia durante las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, estuvieron marcadas por una enseñanza pasiva, academicista, ausente de texto y material pedagógico, basado más en la memoria que en la inteligencia, donde lo esencial ha sido la repetición, incluso cuando los temas no han sido comprendidos por los estudiantes; el maestro, poco calificado, hablaba y el alumno escuchaba, con conocimientos carentes de interés para él, más bien con la obligación individual de copiar sobre el cuaderno la lección que debía aprender después; con una gran brecha educativa entre lo urbano y lo rural.

Con la implantación de la tecnología educativa en Colombia se restó autonomía a la planeación y desarrollo curricular en las instituciones y desempeño del maestro; en tanto a partir de

la segunda Misión Alemana se definieron los contenidos y se diseñaron las guías de instrucción que le permitieron al maestro olvidarse de la preparación y planeación, y dedicarse a seguir lo establecido en dichas guías, que contenían una planeación de cada uno de los cursos de las asignaturas enseñadas y en estos se definía lo que en cada clase se debía desarrollar y la manera de abordarlas y evaluarlas.

La tecnología educativa impuesta en las décadas de 1960 y 1970 en Colombia fue una reforma vista como un proceso técnico-instrumental educativo que garantizó la subdivisión del trabajo mediante el rendimiento predeterminado y la homogenización de la población colombiana en cuanto a comportamientos, habilidades y destrezas, sin fundamentos culturales y políticos; aspecto que le dio el rol a docente de ser un intermediario entre los diseñadores del currículo o tecnólogos educativos y la enseñanza; redujo a la instrucción mecánica e instrumental el proceso académico, aspecto que permitió que se ganara en ejecución, cobertura y dimensión educativa pero que perdió el norte de formación de los sujetos.

Las teorías y fundamentos que sustentaron el Movimiento Pedagógico Colombiano, provinieron de nuevas corrientes de pensamiento en las cuales se buscaba repensar el proceso educativo y sobre todo el rol de los maestros en su tarea formativa y por tanto, la preocupación estuvo centrada en encontrar nuevas formas de aproximarse al conocimiento y principalmente, a nuevas formas de enseñarlo por parte de los maestros, al buscar una participación más activa tanto de docentes y estudiantes con el saber que debía ser enseñado.

La Constitución de 1991 fue el pilar fundamental para la aprobación de la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual se justificó desde el Movimiento Pedagógico Colombiano. En dicha ley se asume el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, que incluyó también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el PEI. Según esta ley, la educación, objetivada desde varios grados, se determinó estructurada en torno a un currículo común, conformado por el plan

de estudios, es decir, por las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas; pero además por la actividad humana y la formación que necesariamente se ofrecía de acuerdo con el currículo y el PEI. Sin embargo, aún no se ha logrado demostrar que las instituciones hayan asumido responsable y autónomamente esta definición.

Referencias

- Acevedo, J. (1978). *Educación y contratación. Contribución al análisis del problema de la contratación en la educación*. Medellín: Azimuth.
- Colectivo de autores (2015). *Conformación y trayectoria del grupo de investigación Federici*. Recuperado el 20 de agosto de 2015, de: <http://www.grupofederici.unal.edu.co/>
- Colectivo de autores. (1984). Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, (1).
- Colectivo de autores. (1989). *Nueva Historia de Colombia, II. Historia política 1946-1966. Capítulo 9*. Bogotá: Planeta.
- Colectivo de autores. (2003). *Lecciones y lecturas de Educación*. Guadalupe: Bogotá.
- Colombia. MEN. (1986). *La Planeación Educativa en Colombia. 1950-1986*. Bogotá: Planer.
- Colombia. MEN. (2012). *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1978). *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Bogotá: Planificación e Investigación Educativas.
- Cuesta, O. (2011, enero-junio). Debate, reflexión pedagógica y reformas educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 185-191.

- De Ferro, M. (1982). Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana. *Revista Colombiana de Educación*, (10).
- Díaz, M. (1986). La Reforma Curricular. *Revista Educación y Cultura*, (4).
- Díaz, M. (1986). Sobre el Discurso Instruccional. *Revista Colombiana de Educación*, (17).
- Escobar, G. (1990). Notas Históricas de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, (20).
- Freile, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. España: Editorial Siglo XXI.
- García, E. (1995). Maestros-Investigadores: el reto de la profesionalización. En Asonen, *Hacia el Rescate de la Pedagogía*. (pp. 70-84). Bogotá: Asonen.
- González, F. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia. La educación bajo los regímenes conservadores: Restauración ideológica*. Editorial Controversia. Cinep.
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia: 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional.
- lafrancesco, G. (1998). *La gestión curricular. Problemática y perspectivas*. Bogotá: Libros & Libros.
- Loaiza, Y. (2009). *Sabio o Erudito: El maestro de las escuelas normales del Departamento de Caldas 1963-1978*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Loaiza, Y., Pineda, Y. & Arbeláez, N. (2014). *El Maestro de las Escuelas Normales de Manizales en el contexto del movimiento pedagógico colombiano*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Martínez, A. y Rojas, F. (1984). Movimiento Pedagógico. Otra escuela, otros maestros. *Revista Educación y Cultura*, (1).
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Foro Nacional por Colombia.
- Mockus, A. (1984). Movimiento Pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. *Revista Educación y Cultura*, (2).
- Múnera Ruiz, L. (1998). *Rupturas y continuidades, poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ocampo, J. (1972). *Dominio de Clase en la ciudad Colombiana*. Colombia: La Oveja Negra.
- Organización de Estados Americanos y Ministerio de Educación Nacional (1993). *Sistemas Educativos: Caso Colombia*. Recuperado el 15 de 2016, de <http://www.oei.es/historico/quipu/colombia/index.html#sis>.
- Pécaut, D. (1989). *Crónica de dos décadas de política colombiana. 1968-1988*. (2a. ed). Colombia: Siglo XXI.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Revista Hallazgos*, 9(18).
- Pulido Chávez, O. (2008, mayo). La actuación de los sindicatos docentes: La Federación Colombiana de Educadores, Fecode, y la lucha por el derecho a la educación. El Estatuto Docente, Colombia, 2007. *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas*, (31).
- Ramírez, T. y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Téllez Iregui, G. (1984). Hacia un nuevo enfoque de las relaciones pedagogía y sociedad. *Revista Educación y Cultura*, (1).

Legislación

- Resolución 0234 Bis (14-07-1954) por la cual se dispone la publicación de la revista Cátedra. Dirección de Educación Pública de Caldas.
- Decreto 0582 (09-06-1958) por medio del cual se crea la Sección de Alfabetización en la Secretaría de Educación y se dictan otras disposiciones. Gobernador del Departamento de Caldas, Hernando Gómez Mejía; Secretario de Educación de Caldas.
- Resolución 0807 (23-11-1961) por la cual se asignan algunas funciones al equipo de Inspectores-Supervisores de Enseñanza Secundaria y empleados de la misma oficina. Secretario de Educación de Caldas, Adel López Gómez.
- Decreto 1710 (25-07-1963), por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. El Ministro de Educación Nacional, Pedro Gómez Valderrama; Presidente de la república Guillermo León Valencia. Diario Oficial No. 31169 (31-08-1963).
- Decreto 0438 (22-07-1966) por el cual se crea el departamento de Televisión Educativa como dependencia de la Secretaría de Educación de Caldas. Gobernador del Departamento de Caldas. General Armando Vanegas Maldonado; Secretario de Educación de Caldas, Omar Yepes Alzate.
- Decreto 0088 (22-01-1976), por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Presidente de la República, Alfonso López Michelsen; Ministro de Educación Nacional, Hernán Durán Dussán. Diario Oficial 34495.
- Decreto 0856 (11-09-1979) por el cual se integra el Equipo Técnico Seccional del Mapa Educativo Departamental de Caldas, se le asignan funciones y se dictan otras disposiciones. Gobernador del Departamento de Caldas, Guillermo Ocampo Ospina.
- Decreto 2647 (24-10-1984), por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional. Presidente de la República, Belisario Betancur; Ministra de Educación Nacional, Doris Eder de Zambrano. Diario Oficial 36801 (30-11-1984).
- Ley 24 (11-02-1988), por medio del cual se reestructura el Ministerio de Educación Nacional y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 38215 (16-02-1988).
- Ley 115 (08-02-1994), por la cual se expide la Ley general de educación. Presidente de la República Cesar Gaviria Trujillo; Ministra de Educación Nacional, Maruja Pachón de Villamizar.



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. 3005 - 3006
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 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 (30), julio - diciembre de 2017.

Notas:

- Recepción de artículos para la evaluación de pares lectores Edición No. 30 hasta el día 5 de mayo de 2017.
- Anexamos términos de referencia de la revista
- **Correo de envío:** revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

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 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 30 from July to December 2017.

NOTES:

- Document reception for the evaluation of reading peers: Issue N° 30 Up to May 5-2017.
- Guide for authors is annexed.
- E-mail address: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

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
Revista de Investigaciones
Universidad Católica de Manizales
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X

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 2017
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