



EDUCACIÓN SOCIAL

RETOS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA Y PARA LA PAZ

II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO

MARÍA DEL MAR GARCÍA VITA

ANA ISABEL ZOLÁ PACOCHÁ

CINTHIA MILENA ASTORGA ACEVEDO

(Compiladores)



Editorial



EDUCACIÓN SOCIAL RETOS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA Y PARA LA PAZ

II SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE
PEDAGOGÍA SOCIAL EN COLOMBIA

Francisco José del Pozo Serrano
María del Mar García Vita
Ana Isabel Zolá Pacochá
Cinthia Milena Astorga Acevedo
(Compiladores)



Área metropolitana de Barranquilla (Colombia)
2018

Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia (2 : 2017 Barranquilla, Colombia) Educación social: retos para la transformación socioeducativa para la paz / compiladores, Francisco José del Pozo Serrano [y otros]. -- Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte; Colciencias; Todos por un Nuevo País, 2018.

450 páginas ; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas
ISBN 978-958-789-028-0

1. Educación para la paz. 2. Educación comunitaria -- Pedagogía. I. Pozo Serrano, Francisco José de, comp. II. García Vita, María del Mar, comp. III. Zolá Pacochá, Ana Isabel, comp. IV. Astorga Acevedo, Cinthia Milena, comp. V. Tít.

(370.115 S612 ed. 23) (CO-BrUNB)



Vigilada Mineducación



www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569

Área Metropolitana de Barranquilla (Colombia)

© Universidad del Norte, 2018

Francisco José del Pozo Serrano, María del Mar García Vita, Ana Isabel Zolá Pacochá, Cinthia Milena Astorga Acevedo (Compiladores)

Coordinación editorial

Zoila Sotomayor O.

Asistencia editorial

María Margarita Mendoza

Corrección de textos

Henry Stein

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez M.

Diseño de portada

Joaquín Camargo

Hecho en Colombia

Made in Colombia

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático, así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Compiladores

Francisco José del Pozo Serrano
María del Mar García Vita
Ana Isabel Zolá Pacochá
Cinthia Milena Astorga Acevedo

Coautores

Agudelo Giraldo María Alicia	Fajardo Álvarez María Alejandra	Molinares Brito Carmen
Aguirre Aldana Lorena	Farfán Orozco Martha Beatriz	Mona Celis Astrid Yolanda
Álvarez Roldán Arturo	Flórez Nisperuza Elvira Patricia	Montilla Núñez Erika Patricia
Amarís Macías María	Fonnegra Echevarría Tatiana	Naranjo Zuluaga Claudia Patricia
Aponte Rivera Adriana	Franco Serrano José Manuel	Nieto Bravo Johan Andrés
Baena Valencia Stefany	Galindo Madero Jorge Iván	Padilla Mejía Eberto
Balanta Martínez María del Pilar	Gallo Rizzo Jhusty Karen	Palacios Moreno Nancy Yolima
Banquez Mendoza Jesús G.	Gamella Mora Juan Francisco	Parra Toro Iván
Barrientos Soto Andrea	García - Vita María del Mar	Patrón Ballesteros Anyelover de Jesús
Barrios Contreras Juan Carlos	Gaviria Taborda Catalina	Pérez Díaz Iván Darío
Becerra Marly Rocío	Giammaria León Gloria	Pérez Trujillo Diego Fernando
Bedoya Hernández Erika María	Gil Cantero Fernando	Pinto Araújo Laura Viviana
Belmonte Jiménez Sandra Carolina	Gómez Riveros Juliana	Pinto López Carlos Andrés
Betanzos Lara Nayeli Alejandra	Gómez Sobrino Yinays Vanessa	Quintero Manes Brian
Borjas Mónica Patricia	Gómez Trujillo María Camila	Rincón Murcia Ángela Patricia
Cabrales Villalba Levys Yarima	González Daza Romelio José	Rodríguez Mendoza Yudexy
Calvo Camelo Andrés Leonardo	González Pérez Rufina Concepción	Romero Pérez Yelitza Loraine
Camacho López Karen Jineth	González Romero Luz Ángela	Russo de Sánchez Ana Rita
Campis Carrillo Rodrigo	Gutiérrez Bermúdez Adry Sofía	Serrano Ramírez Marleyn
Canchila Arrieta Esquelin Manuela	Guzmán Brieva Yair José	Silva Pertuz Martha Elena
Cané Sonia Yamile	Hernández Vargas Natalia Andrea	Silvera Fonseca Luz Marina
Cantillo García Carmen E.	Hoyos de los Ríos Olga Lucía	Taborda Caro María Alejandra
Cárdenas Ramos Zoraida	Hurtado Ballestas Hernando Enrique	Tejeda García Darwin Jovany
Casalins Petro Diana Carolina	Iguarán Pinedo Jesús David	Tobón Vásquez Gloria del Carmen
Castro Flórez Maribel	Jiménez Bautista Francisco	Torres Díaz Natalia
Contreras García Nelsy Esther	Jiménez Salinas Dayliana	Urbina Cárdenas Jesús Ernesto
Cordero Berrio Lina	Llanos Martínez Marina	Vélez de la Calle Claudia del Pilar
De León Herrera Rina	Londoño Bedoya Andrés Felipe	Vergara Peña Andrea Carolina
Del Pozo Serrano Francisco José	Manrique Palacio Kissy	Villaseñor Palma Karla Monserrat
Díaz Arrieta Ingris María	Martínez Ibáñez Maribel A.	Villaveces Franco Leonor
Díaz Conde Jader Enrique	Martínez Idárraga Jairo Alberto	Viveros Arandía Juan Diego
Estrada Castro Amer	Mateus De Oro Cirit Del Carmen	Zequeira Cotes Rodrigo A.
Estrada Naranjo Juan Diego		

Agradecimientos

Este libro es resultado del proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región caribe colombiana”, Convocatoria 7402015 del Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas Sociales y Educación, financiado con recursos provenientes del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación “Francisco José de Caldas” - COLCIENCIAS.



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN.....	13

1.

CONFLICTOS, EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y CULTURA DE PAZ15

1.1 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ: REFLEXIONES CRÍTICAS DESDE LOS ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS	16
<i>Diego Fernando Pérez Trujillo</i>	
1.2 EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL: UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO	24
<i>Juan Diego Estrada Naranjo</i> <i>María Alicia Agudelo Giraldo</i>	
1.3 “CÁTEDRA DE LA PAZ”: UN ESTUDIO DE LAS NECESIDADES ENTES DE LA SOCIOEDUCATIVAS DOCENTES EN LA REGIÓN CARIBE	31
<i>Darwin Jovany Tejeda García</i>	
1.4 LA PAZ A CONSTRUIR EN LAS POBLACIONES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA.....	43
<i>Amer Estrada Castro</i>	
1.5 ¿ESTÁ PREPARADA LA SOCIEDAD PARA LA REINTEGRACIÓN EN EL MARCO DEL PROCESO DE PAZ?: UNA MIRADA DESDE LA REINTEGRACIÓN COMUNITARIA, CONVIVENCIA Y CORRESPONSABILIDAD.....	48
<i>María Alejandra Fajardo Álvarez</i> <i>María Camila Gómez Murillo</i> <i>Andrés Felipe Londoño Bedoya</i>	
1.6 PROGRAMA PSICOEDUCATIVO PARA LA PROMOCIÓN DE ACCIONES RESILIENTES EN FAMILIAS VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO POR VIOLENCIA EN COLOMBIA.....	53
<i>Jorge Iván Galindo Madero</i> <i>Cirít Mateus De Oro</i>	
1.7 RECONOCIMIENTO Y MENOSPRECIO: VOCES DE VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO DESDE LA SOBREVIVENCIA Y LA RESISTENCIA.....	58
<i>Jesús Ernesto Urbina Cárdenas</i>	

2.

EDUCACIÓN SOCIAL Y REHABILITACIÓN SOCIAL65

- 2.1 LA DESPROFESIONALIZACIÓN EDUCADORA EN LAS PRISIONES ESPAÑOLAS. EL CASO DE LOS EDUCADORES SOCIALES66
Fernando Gil Cantero
- 2.2 LA EDUCACIÓN POPULAR COMO PRÁCTICA HUMANIZADORA EN LOS PRIVADOS DE LIBERTAD DESDE EL CONTEXTO COLOMBIANO70
Karen Jineth Camacho López
- 2.3 EL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL Y SU SERVICIO EDUCATIVO ¿UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA PAZ?75
María Del Mar García-Vita
Rufina Concepción González Pérez
- 2.4 FORMACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL Y EL AFRONTAMIENTO FAMILIAR EN INDIVIDUOS DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO85
Carmen Molinares Brito
Stefany Baena Valencia
- 2.5 FORMAS DE RELACIONAMIENTO, CAMINOS Y EXPERIENCIAS QUE APROXIMAN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SE CONSTRUYEN A CERCA DE PAZ Y PACES EN COMUNIDADES RECEPTORAS DE POBLACIÓN EN PROCESO DE REINTEGRACIÓN SOCIAL90
Erika María Bedoya Hernández
Martha Beatriz Farfán Orozco
- 2.6 CREENCIAS LEGITIMADORAS DE LA VIOLENCIA DE ADOLESCENTES AFRODESCENDIENTES ESCOLARIZADOS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO95
Jesús G. Banquez Mendoza
- 2.7 LOS ÁRABES EN EL DESARROLLO SOCIOECONÓMICO DEL MUNICIPIO DE MAICAO (LA GUAJIRA).....100
Ingris María Díaz Arrieta
- 2.8 FACTORES ASOCIADOS AL ABUSO Y DEPENDENCIA DE DROGAS EN COMORBILIDAD CON TRASTORNOS PSIQUIÁTRICOS106
María Del Pilar Balanta Martínez
- 2.9 LA JUSTICIA JUVENIL EN COLOMBIA DESDE EL PRINCIPIO PEDAGÓGICO DE RESOCIALIZACIÓN113
Jairo Alberto Martínez Idárraga
Francisco José Del Pozo Serrano

3.

DIVERSIDAD, ENFOQUES DIFERENCIALES Y EDUCACIÓN 127

- 3.1 LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN INDÍGENA, UN ASUNTO EDUCATIVO DESDE Y PARA LA DIVERSIDAD 128
Juliana Gómez Riveros
- 3.2 REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD EN LA INFANCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AGENTES EDUCATIVOS EN PRIMERA INFANCIA PERTENECIENTES A LA COMUNIDAD INDÍGENA WAYÚU132
Jorge Iván Galindo Madero
Jhusty Karen Gallo Rizzo

3.3	LA EDUCACIÓN RURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA SOCIAL-POSCONFLICTO	139
	<i>Carmen E. Cantillo García</i>	
3.4	CONSTRUCCIONISMO EN EL DESIERTO: APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS NATURALES POR LA COMUNIDAD WAYÚU	143
	<i>Natalia Andrea Hernández Vargas</i>	
3.5	INTERGENERACIONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	148
	<i>Adriana Aponte Rivera</i>	
3.6	PERSONAS ADULTAS MAYORES ADULTAS MAYORES FRENTE A LA INCLUSIÓN DIGITAL EN AMÉRICA LATINA – UN ESTUDIO EN RED.....	157
	<i>Lorena Aguirre Aldana</i> <i>Gloria Del Carmen Tobón Vásquez</i>	
3.7	EDUCACIÓN SOCIAL Y GERONTAGOGÍA: LA PROPUESTA UMMA.....	165
	<i>Martha Elena Silva Pertuz</i>	
3.8	LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN PERSONAS CON DISCAPACIDADES ESPECIALES	169
	<i>Juan Diego Viveros Arandia</i> <i>Astrid Yolanda Mona Celis</i> <i>Marly Rocío Becerra</i>	
3.9	HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.....	172
	<i>Yinays Gómez Sobrino</i>	
3.10	LOS APRENDICES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN EL COMPLEJO INDUSTRIAL DEL SENA- ATLÁNTICO	179
	<i>Nancy Yolima Palacios Moreno</i>	
3.11	DERECHOS HUMANOS E INTERCULTURALIDAD: REFERENTES IMPERANTES EN LA EDUCACIÓN	184
	<i>Ángela Patricia Rincón Murcia</i>	
3.12	ESCUCHAR Y ACTUAR DESDE LAS VOCES DE LAS FAMILIAS: LA INCLUSIÓN DE LA EDUCOMUNICACIÓN EN LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN CON FAMILIAS.....	190
	<i>Zoraida Cárdenas Ramos</i>	
3.13	PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PARA FOMENTAR LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.....	195
	<i>Juan Carlos Barrios Contreras</i>	
3.14	PEDAGOGÍA SOCIAL Y CULTURAL COMO EMPODERAMIENTO DE LA IDENTIDAD CON GRUPOS MINORITARIOS EN ITALIA Y COLOMBIA: PERCEPCIONES Y EXCLUSIONES DESDE BILINGÜISMO.....	202
	<i>Sonia Yamile Cané</i>	

4.

EDUCACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL..... 208

4.1	CONEXIONES: DEL MUSEO QUE ENSEÑA AL MUSEO QUE APRENDE CON LOS OTROS.....	209
	<i>Diana Carolina Casalins Petro</i>	
4.2	ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO MEDIADOR EN LA DISMINUCIÓN DE NIVELES DE ESTRÉS Y ANSIEDAD EN MADRES SUSTITUTAS DE BIENESTAR FAMILIAR.....	215
	<i>Eberto Padilla Mejía</i>	
4.3	INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES EN LA GARANTÍA O VULNERACIÓN DE DERECHOS DESDE UN ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO.....	222
	<i>Yelitza Loraine Romero Pérez</i> <i>Natalia Torres Díaz</i> <i>Andrea Carolina Vergara Peña</i>	

4.4 FUNDEHI, UNA OPCIÓN POR LA PERSONA DESDE LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA.....	227
<i>Johan Andrés Nieto Bravo</i>	
<i>Carlos Andrés Pinto López</i>	
4.5 LA CONFLUENCIA ENTRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL CAMBIO SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO	232
<i>Leonor Villaveces Franco</i>	
4.6 PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL MUNICIPIO DE ALEJANDRÍA- ANTIOQUÍA. UNA APUESTA POR LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ.....	243
<i>Dayliana Jiménez Salinas</i>	
<i>Tatiana Fonnegra Chavarría</i>	
<i>Catalina Gaviria Taborda</i>	
4.7 REDES SOCIALES VIRTUALES, UNA POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA	251
<i>Sandra Carolina Belmonte Jiménez</i>	
<i>Jesús David Iguarán Pinedo</i>	
4.8 DE LA MULTIMEDIA A LA GAMIFICATION: REFLEXIONES ACERCA DE LA “INCORPORACIÓN” DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN A LOS PROCESOS EDUCATIVOS	256
<i>Rodrigo Campis Carrillo</i>	
<i>Cirít Mateus De Oro</i>	

5.

EDUCACIÓN SOCIAL CON INFANCIAS, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES 269

5.1 RECONOCIMIENTO DE LA PRIMERA INFANCIA: PARA UNA ADECUADA EDUCACIÓN INICIAL.....	270
<i>Adry Sofía Gutiérrez Bermúdez</i>	
5.2 PEDAGOGÍA SOCIAL, ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA EL TRABAJO CON JÓVENES.....	273
<i>Gloria Giammaria León</i>	
<i>Rina De León Herrera</i>	
5.3 ESTRATEGIAS LUDOPEDAGÓGICAS: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SOCIAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.....	281
<i>Rodrigo A Zequeira Cotes</i>	
5.4 EL PROGRAMA DE DESARROLLO PSICOAFECTIVO Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: UNA APUESTA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL.....	285
<i>Kissy Manrique Palacio</i>	
<i>Ana Rita Russo</i>	
<i>Marleyn Serrano Ramírez</i>	
5.5 JACO: UNA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA PARA PROMOVER EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA Y DE LA COMUNIDAD.....	291
<i>Karla Monserratt Villaseñor Palma</i>	
<i>Laura Viviana Pinto Araújo</i>	
<i>Nayeli Alejandra Betanzos Lara</i>	

6.

EDUCACIÓN SOCIAL ESCOLAR..... 297

- 6.1 ESTUDIO DE ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL MEDIANTE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON EL USO DE LAS TICS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA JESÚS DE NAZARET DEL CORREGIMIENTO LOS MONOS EN LORICA-CÓRDOBA 298
Claudia Patricia Naranjo Zuluaga
Jader Enrique Díaz Conde
Anyelover De Jesús Patrón Ballesteros
- 6.2 MATRIMONIO TEMPRANO, SEGREGACIÓN ESCOLAR Y RETRASO CURRICULAR EN EL ABANDONO ESCOLAR DE LA MINORÍA GITANA ESPAÑOLA..... 318
Iván Parra Toro, Investigador
Arturo Álvarez Roldán
Francisco Jiménez Bautista
Juan Francisco Gamella
- 6.3 DESEMPEÑO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS ECONÓMICAS, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR, EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UN PROGRAMA DE BECAS Y APOYO FINANCIERO": ESTUDIO PILOTO.....331
Brian Quintero-Manes
Marina Llanos
María Amarís
- 6.4 EL ABANDONO ESCOLAR Y EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA.....337
Andrea Barrientos Soto
- 6.5 CARACTERIZACIÓN DE LOS MECANISMOS DE DESCONEXIÓN MORAL EN ESCOLARES QUE ASISTEN A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DEPARTAMENTO DE SUCRE- COLOMBIA351
Esquelin Manuel Canchila Arrieta
Olga Lucía Hoyos De Los Ríos
- 6.6 CONTRIBUCIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA..... 360
José Manuel Franco Serrano
- 6.7 RETOS DE LA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LAS FLORES DE BARRANQUILLA (COLOMBIA) 366
Maribel A. Martínez Ibáñez
- 6.8 PROBLEMÁTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL CARIBE COLOMBIANO: PROPUESTA DE ACCIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ...373
Levys Yarima Cabrales Villalba
Nelsy Contreras García
Luz Ángela González Romero
Yudetxy Rodríguez Mendoza
- 6.9 ESCUELA CONSTRUCTORA DE PAZ: ESTRATEGIAS DE ADAPTABILIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DEPARTAMENTO DEL CESAR PARA LA ACOGIDA E INCLUSIÓN SOCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA) VICTIMAS DEL CONFLICTO..... 385
Romelio José González Daza
Yair José Guzmán Brieva

6.10 DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ARTICULACIÓN ENTRE EL MODELO PEDAGÓGICO SOCIO-COGNITIVO Y EL CURRÍCULO EN EL COLEGIO ROSARIO DE SANTO DOMINGO DE BOGOTÁ DESDE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA.....	391
<i>Hernando Enrique Hurtado Ballestas</i>	
6.11 ¿A DÓNDE VAN LOS DESERTORES? ¡UN PROBLEMA SOCIAL DE TALLA MUNDIAL!.....	397
<i>Luz Marina Silvera Fonseca</i>	
<i>Mónica Patricia Borjas</i>	

7.

ACADEMIA, INSTITUCIONES, PROFESIONES Y PEDAGOGÍA SOCIAL EN IBEROAMÉRICA Y COLOMBIA..... 402

7.1 TENSIONES Y CONTRADICCIONES QUE SE GENERAN EN LA INTERACCIÓN SOCIAL DURANTE LA PREPARACIÓN DE LA PRUEBA SABER GRADO 11: INSTITUCIÓN EDUCATIVA MERCEDES ABREGO.....	403
<i>Lina Cordero Berrio</i>	
<i>Iván Darío Pérez Díaz</i>	
7.2 ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y TEMAS EMERGENTES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: REFLEXIONES DESDE UN CAMPO.....	407
<i>María Alejandra Taborda Caro</i>	
<i>Elvira Patricia Flórez Nisperuza</i>	
7.3 EDUCACIÓN COMO FUENTE DE CAMBIO HACIA MODELOS ECONÓMICOS ORIENTADOS AL BIEN COMÚN.....	412
<i>Érika Patricia Montilla Núñez</i>	
7.4 EPISTEMOLOGÍA EVOLUCIONISTA: EN EL MARCO DE LA CIENCIA Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL.....	421
<i>Maribel Castro Flórez</i>	
7.5 LA PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL: ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE COLOMBIA.....	429
<i>Claudia Del Pilar Vélez De La Calle</i>	
7.6 LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA, UN PROBLEMA HISTÓRICO.....	434
<i>Andrés Leonardo Calvo Camelo</i>	
7.7 BUSCANDO UNA CARTOGRAFÍA DE PACES.....	438
<i>Francisco Jiménez Bautista</i>	

PRESENTACIÓN

Iberoamérica posee una compleja diversidad humana, ambiental, social, económica y cultural que requiere de espacios incluyentes que permitan la generación de oportunidades para los sujetos y el progreso social para las sociedades y los ecosistemas que conforman las regiones y los territorios de la comunidad. La Pedagogía Social (entre otras formas de conocimiento social y educativo) como disciplina investigativa de la Pedagogía que estudia y orienta procesos prácticos para acción socioeducativa, con base en los derechos humanos y ambientales, contribuye a facilitar la generación de escenarios y experiencias profundamente transformadoras.

En este sentido, se presenta este monográfico sobre Pedagogía Social, fruto del *II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia: La Educación social, retos para la transformación socioeducativa y para la Paz*. Este foro se proyectó como el evento académico y de acción práctica de mayor relevancia celebrado en Colombia sobre la Pedagogía Social y la Educación Social, organizado por el Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte en Barranquilla (Colombia); con alianzas nacionales e internacionales privadas, públicas, oficiales, empresariales y de la sociedad civil.

En su segunda edición el Simposio trabajó la pedagogía social como área de la pedagogía que tiene como objetivo el empoderamiento de las comunidades y los grupos, la promoción sociocultural y la madurez social para mejorar la calidad de vida de la sociedad a partir de la práctica socioeducativa. Durante el evento se compartieron investigaciones, experiencias y comunicaciones profesionales y académicas participantes de los ámbitos de actuación de la pedagogía social (educación comunitaria animación sociocultural y desarrollo comunitario, educación para la rehabilitación social, etnoeducación, educación intercultural, educación popular, educación con personas adultas y mayores, educación social escolar, educación familiar, etc.) desde el eje de educación para la paz en el marco del posconflicto que vive Colombia y teniendo como contextualización las características propias de la región iberoamericana. Fue así como se lograron fortalecer las relaciones entre la Universidad del Norte y otras universidades colombianas y latinoamericanas, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

(SIPS) y otras instituciones sociales que aúnan esfuerzos para transformar la realidad social desde este campo sociopedagógico.

A modo de presentación queremos finalmente agradecer al proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana”, aprobado en la convocatoria de Colciencias” 740/ 2015 de proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación. *Programa nacional de ciencia, tecnología e innovación en ciencias humanas sociales y educación*, financiado con recursos provenientes del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación “Francisco José de Caldas”, puesto que permitió la transferencia y apropiación social del conocimiento desde la investigación-acción y las actividades científicas para la nueva construcción de cultura de paz de la región y del país.

INTRODUCCIÓN

Esta obra compila las ponencias presentadas en el marco del *II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia: La Educación Social, Retos Para la Transformación Socioeducativa y Para la Paz*, desarrollado el 12 y 13 de junio de 2017 en la Universidad del Norte, en Barranquilla. Es importante mencionar que este evento se financió con recursos provenientes del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación “Francisco José de Caldas”.

Las ponencias seleccionadas en esta obra son aquellas que tuvieron aprobación del comité de organización y científico del evento y fueron producto de procesos de investigación, por lo que algunas de ellas dieron a conocer los resultados de proyectos y otras los avances de los mismos, así como lo hicieron los ponentes que expusieron revisiones bibliográficas o proyectos socioeducativos en el marco iberoamericano.

Este texto está conformado por siete capítulos, que constituyen las líneas temáticas en las que se organizaron las ponencias presentadas:

Capítulo 1: Conflictos, educación para la paz y cultura de paz; **Capítulo 2:** Educación social y rehabilitación social; **Capítulo 3:** Diversidad, enfoques diferenciales y educación; **Capítulo 4:** Educación popular y comunitaria y animación sociocultural; **Capítulo 5:** Educación social con infancias, adolescencias y juventudes; **Capítulo 6:** Educación social Escolar y **Capítulo 7:** Academia, instituciones, profesiones y pedagogía social en Iberoamérica y Colombia.

En este evento participaron más de 20 universidades e instituciones científicas iberoamericanas: colombianas, españolas, mexicanas, portuguesas, brasileñas, entidades oficiales como la Gobernación del Atlántico y la Alcaldía distrital de Barranquilla y entidades de la sociedad civil. Agradecemos muy especialmente la colaboración de Colciencias, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Colombia, el Cinep (Centro de Investigación y Educación Popular), la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y el especial protagonismo del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada de España, así como

Asocopeses (Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social), presentada oficialmente al país en el marco del evento.

Esperamos que puedan encontrar en este material fundamentos teóricos, transferencia investigativa y de “buenas prácticas socioeducativas” desde proyectos de acción en nuestros territorios y contextos, a fin de mejorar nuestras sociedades iberoamericanas, que se encuentran repletas de desafíos y de posibilidades.

1

CONFLICTOS, EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y CULTURA DE PAZ

1.1

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA LA PAZ: REFLEXIONES CRÍTICAS DESDE LOS ESTUDIOS DE PAZ Y CONFLICTOS

DIEGO FERNANDO PÉREZ TRUJILLO

Licenciado en Español Comunicación Educativa, Universidad Surcolombiana Magíster en Docencia, Universidad de la Salle
Docente investigador, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Uniminuto

diegofernandopereztrujillo@gmail.com

Si no se habla, si no se escribe y no se cuenta, se olvida y poco a poco se va tapando bajo el miedo. La gente que vio el muerto se va olvidando y tiene miedo de hablar, así que llevamos un oscurantismo de años en el que nadie habla de eso [...] Como nadie habla de lo que pasó, nada ha pasado. Entonces bien, si nada ha pasado, pues sigamos viviendo como si nada.

Testimonio de habitante de Trujillo (Valle del Cauca).

Mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la cual participo, el mañana no es algo pre-dado, sino un desafío, un problema. Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi rebelión frente a la negación del derecho de “ser más” inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso no puedo cruzar los brazos fatalistamente ante la miseria, eximiéndome, de esa manera, de mi responsabilidad en el discurso cínico y tibio que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es así... Afortunadamente es el saber de la historia como posibilidad y no como determinación.

“El mundo no es, el mundo está siendo”. Paulo Freire

Avizoramiento

Hace más de 4 años, específicamente en 2012, en Cuba se iniciaba el proceso de diálogo entre el Gobierno de Colombia y las FARC. Para la ciudadanía colombiana y la comunidad internacional este paso se comprende como el principio de la reconciliación y la construcción de una paz estable y duradera. Así mismo, presiones políticas, intereses estratégicos, acuerdos incumplidos, reacción al cambio y el fracaso de las últimas negociaciones en 1999 han mantenido al pueblo colombiano apático y con una expectación parca sobre el resultado de los acuerdos definitivos firmados en el Teatro Colón en noviembre de 2016.

Finalmente, con la firma del acuerdo viene la etapa que se ha querido denominar “El Posconflicto”, en la que se esperaba que se implementen los procesos de justicia, reparación, construcción de memoria y, además, otras iniciativas, entre las que destaca la Pedagogía para la Paz.

En ese sentido, el Gobierno de Colombia ha ido planificando la incorporación de la Pedagogía para la Paz con el objetivo de preparar un escenario propicio para la ejecución de los Acuerdos dentro de una realidad descentralizada, diversa y desigual. Además de lo anterior, la iniciativa plantea impulsar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad, los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Cabe destacar que dicha Pedagogía toma en consideración la Cultura de paz, la Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible como ejes de acción.

Por otra parte, algunas voces de la sociedad civil instan a generar procesos de paz alternativos en los que la resolución y transformación del conflicto sean comprendidas desde una dimensión integral que parte de la voluntad y el compromiso de los actores que mayormente han influido, pero en los que la comunidad tome de forma activa protagonismo en los procesos de reparación, reflexión y reconstrucción. Dichos análisis constituyen un marco de propuestas que se han ido desvelando a lo largo de estos últimos cuatro años. Es aquí en donde nace la Pedagogía para la paz en el conflicto colombiano, como un conjunto de estrategias que pueden facilitar procesos de aprendizaje, y en el que las personas puedan deslegitimar la violencia y a su vez elegir, construir y defender el preciado bien que anhelamos y debemos edificar mancomunadamente, la paz con reconciliación.

De esta manera, este documento tiene como objeto de reflexión La Educación y Pedagogía para la Paz, propuestas institucionales que se deben implementar en el sistema educativo colombiano. Para ello intentaremos desvelar de forma crítica los contenidos, la metodología y los objetivos creados por el Gobierno colombiano para estas iniciativas. Como consecuencia de los anteriores planteamientos, los objetivos para desarrollar han sido los siguientes:

- Ofrecer un análisis sobre la Educación y Pedagogía para la Paz desde la dimensión de los estudios críticos de Paz y Conflictos.
- Presentar un conjunto de reflexiones relacionadas con los retos por construir en el escenario del Posconflicto en Colombia.

Para objetivar dichos objetivos, primero, nos hemos situado en el escenario del conflicto armado en Colombia, y teniendo en cuenta el escenario actual denominado Posconflicto se ha querido responder a la siguiente pregunta: ¿Responde La Educación y Pedagogía para la Paz en Colombia a la finalidad de los acuerdos firmados en el pasado mes de noviembre entre el Gobierno de Colombia y las FARC?

Para dar curso a dicho interrogante se destaca en una primera instancia el reconocimiento de las características del objeto de estudio; una vez realizado este análisis se ha determinado vincular la reflexión a una línea de pensamiento plural y complejo, dada la naturaleza subjetiva del objeto de referencia. Por tanto, este documento debe situarse en un enfoque crítico que pueda soportar e integrar el carácter emancipador y transformador que se pretende.

Asimismo, ha sido necesario adoptar un enfoque flexible, emergente, que se pueda adaptar a los cambios que se han producido sobre la marcha. Una indagación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado; por eso ha sido necesaria cierta flexibilidad para permitir que esta reflexión se adapte a la realidad que se ha estado estudiando, pudiendo ser necesario modificarlo para obtener un conocimiento más profundo del objeto de estudio (Salamanca y Martín, 2007).

En cuanto a la estructura de este documento, en la primera parte se presenta una revisión de la historia, enfoques y objetivos de la Educación para la Paz como conexo de lo que se ha denominado Pedagogía para la Paz, y los estudios de Paz y Conflictos. En la segunda parte se recoge las re-

flexiones, debates y desafíos de la Educación para la Paz en el escenario colombiano.

Cabe aclarar que este trabajo está inspirado en la nostalgia utópica de los antiguos y a la vez vigentes objetivos de la educación, que consisten en promover con relevancia estrategias intelectuales que nos ayuden a desarrollar actitudes y pensamiento crítico hacia la realidad del conflicto vivido en Colombia, para así poder lograr un acercamiento hacia su comprensión y sensibilización en las acciones por emprender en ese escenario de cambio.

Debates sobre la pedagogía para la paz en el marco de los estudios sobre paz y conflictos

Con el propósito de argumentar y dar fuerza teórica se ha determinado como de vital importancia poner en consideración dos ejes en los que se soporta este trabajo: Estudios sobre paz y conflictos y La Educación para la Paz, los cuales están integrados con la finalidad de crear un espacio de argumento y comprensión para el objeto de reflexión: La Pedagogía para la Paz.

La comprensión, resolución o, en su caso, transformación de los conflictos vividos a lo largo del último siglo, ha sido uno de los principales retos de nuestra reciente historia. No obstante, el estudio de los conflictos armados se inicia justo después de la Primera Guerra Mundial, todo esto con el objetivo de generar vías para evitar el resurgimiento de nuevas confrontaciones. Gracias a dichos esfuerzos a día de hoy se tiene una comprensión más amplia e integral del conflicto y la paz (Agudelo, Loaiza y Johansson, 2012).

La paz a lo largo de todos los años de su estudio se ha concebido como un concepto integral que va

desde la prevención, gestión, resolución y transformación del conflicto hasta la sostenibilidad de esta misma; en donde se incluyen factores como la justicia social, los derechos humanos, el acceso democrático, la igualdad de oportunidades y la equidad de género. Por tanto, las ciencias de la paz son el estudio de las condiciones del trabajo por la paz, tal como señalaría Galtung (2003).

En la cronología de los estudios de Paz cabe destacar cómo a partir de la Segunda Guerra Mundial se dio origen al estudio científico de la paz y los conflictos. Tomando como base la discusión en torno a la guerra y la paz, según Agudelo et al. (2012), se establecen dos enfoques: el minimalista, el cual se gesta en una definición reducida sobre el concepto de paz, ya que determina que esta es la ausencia de guerra y la forma como se pueden desarrollar mecanismos que impidan el estallido de guerras entre los Estados. El segundo enfoque, denominado intermedio, analiza la paz desde una dimensión más amplia, es decir, considera incluir los instrumentos e instituciones que influyen en la guerra; asimismo, otorga relevancia al análisis de la violencia organizada intraestatal y a las alternativas en torno a la reducción de las amenazas que pueden afectar la convivencia de las sociedades.

En los años 70 surge un nuevo enfoque denominado maximalista. En él se incluyen la visión minimalista de la guerra y el enfoque intermedio del conflicto. Sin embargo, adhiere al análisis una perspectiva plural e integral del proceso. Es decir, analiza el inicio de la guerra, sus causas, consecuencias y una visión de paz duradera. Asimismo, estudia el cese al fuego, los procesos de negociación y acuerdos de paz. En el contexto actual, estas últimas aportaciones nos muestran que la negociación sigue siendo la más utilizada en los conflictos

armados actuales; pese a que en algunos escenarios no se ha logrado la paz, sí se ha comprobado que genera una reducción importante del conflicto.

Cierra esta cronología una etapa de perspectiva crítica, la cual se inicia en los años 90 y que ha inspirado a gran parte de los estudios de Paz y Conflicto de la actualidad. Este enfoque se caracteriza por integrar temas de género, cultura, educación, religión, cooperación internacional, desarrollo económico, social y relaciones internacionales, entre otros. Esto permitiría una visión plural a la construcción de reflexiones y alternativas.

Una mirada hacia los conceptos de paz y conflictos

Diversas miradas a lo largo de los estudios de Paz y Conflictos nos han demostrado el esfuerzo durante los últimos cien años en precisar conceptos. El recorrido dinámico que ha dado la comprensión de la Paz y el Conflicto es el mismo que evidencian los cambios que hemos observado en nuestras sociedades.

La evolución del concepto de Paz ha partido desde visiones simples como ausencia de guerra, lo que también se conoce como Paz negativa, tal como lo define Galtung (2003), a la paz que supone decir “no” a aspectos conflictivos inmersos en el sistema, lo cual determina una negación al conflicto como una oportunidad o vinculado hacia aspectos positivos.

Desde otra perspectiva se presenta la Paz Positiva, definida como el establecimiento de valores y estructuras encaminadas a la formación y consolidación de la vida en su esencia y su adecuado desarrollo y mejoramiento de la calidad de la vida misma (Agudelo et al., 2012). Por paz positiva

también entendemos a la bondad verbal y física, bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del yo y el otro. La dimensión de una Paz positiva estructural sustituiría represión por libertad, equidad por explotación, y los reforzaría con diálogo en lugar de dominación, y solidaridad en lugar de fragmentación (Galtung, 2003, p. 43).

A lo largo de la evolución del concepto se presentan definiciones que irán desvelando intereses en las relaciones internacionales. Es así como en la década de los años noventa, a raíz del debate sobre la construcción de Paz, en el escenario internacional surge una visión hegemónica, denominada Paz Liberal. En ella se restablece el papel de los Estados Unidos, la Unión Europea, Naciones Unidas y de los organismos económicos como el Banco Mundial como propulsores de un modelo de reconstrucción posbélica.

Según Ruiz (2009), esta visión construye una nueva narrativa para explicar los conflictos. Es decir, desde los actores propulsores de la idea de Paz Liberal se comprende los conflictos como una consecuencia de los llamados Estados fallidos. No obstante, se piensa que, ante la situación de los Estados colapsados, en estos mismos se está generando el terrorismo internacional, los desplazamientos masivos de población y el crimen organizado.

En oposición a esta visión hegemónica aparecen revisiones críticas como la de Johan Galtung, quien plantea el escenario de la construcción de la Paz como una transformación creativa y no violenta del conflicto. En dicha propuesta se argumenta que para alcanzar La Paz se debe tener un conocimiento integral sobre el conflicto y cómo este mismo puede ser transformado de manera no

violenta y creativa. De esta manera, se le da especial relevancia al estudio de las estructuras que originan un conflicto, sus causas, razones, consecuencias y alternativas para su transformación.

Beck, Paulo Freire, Jürgen Habermas y Alain Touraine consideran que es necesario hacer la distinción entre pretensiones de validez y pretensiones de poder, entre diálogo y violencia. Pretendiendo que en contextos de aprendizaje el argumento y la validez sean los sustitutos de las pretensiones de poder, y que la violencia se transforme en diálogo. Por tanto, tal como indican Flecha y Vargas (2000), las guerras deben ser sustituidas por acuerdos de paz, las agresiones en una clase por el diálogo, y los conflictos entre diferentes sectores de una comunidad por el consenso entre todas y todos.

Desde un enfoque analítico de los estudios para la Paz, tal como lo explica Galtung (2003), es importante abordar y comprender la teoría del conflicto. Esta misma puede ser analizada desde los dos elementos que integran al conflicto. Por una parte, la Disputa: en la que dos personas o actores persiguen un mismo fin que escasea. En esta misma los intereses contrarios por cada parte desembocan en una intencionalidad dirigida a herir a quien se interpone en su camino. El segundo elemento es el Dilema: consiste en una persona o actor que persiguen dos fines incompatibles entre sí. En este caso esto puede llevar a esfuerzos para la negociación en el propio yo.

Es muy común observar la mayoría de conflictos tienden a centrar su análisis en las actitudes y comportamientos de los actores que intervienen, dejando de lado uno de los factores que integran esta teoría. Tal como expone Galtung (2003) no

observar esta totalidad, puede generar una percepción limitada de la realidad de un conflicto.

Para ir concluyendo, siguen existiendo múltiples factores que condicionan la forma en la que construimos nuestros propios significados. Diversos escenarios, disciplinas y realidades han influido en la forma en la que analizamos un conflicto. Para el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, un “conflicto” es un combate, lucha, pelea o, en su caso, un enfrentamiento armado. Dicho significado resume en su gran medida la aparición y justificación de la percepción negativa sobre el conflicto.

En una línea de interpretación más positiva, París (2005), citando al colectivo Amnistía Internacional (1994), afirma que la existencia del conflicto es una consecuencia de la diversidad de posibilidades del ser humano y, desde ahí, el conflicto es un promotor del cambio personal y social. Sin diversidad no hay conflictos. El conflicto no es antagónico de la paz, como le define el diccionario, sino más bien el camino para alcanzarla; cuando hablamos de paz nos referimos al proceso dinámico que descubre y denuncia la violencia, directa y estructural, que busca reducir esta al mínimo y llegar al máximo nivel de justicia. Y es a partir de la regulación creativa y constructiva de los conflictos como podemos conseguirla. Cuando hablamos de resolución de conflictos entendemos que el objeto no es eliminar el conflicto, sino transformarlo y hacerlo evolucionar hacia formas más constructivas.

Por último, cabe destacar que en los últimos sesenta años en el escenario internacional se ha observado que los acuerdos de paz son la forma más utilizada entre las diversas opciones para terminar conflictos internos. Después de finalizada la Se-

gunda Guerra Mundial, y hasta la actualidad, se sigue corroborando que los acuerdos de Paz son la solución negociada más importante en el mundo (Agudelo et al., 2012).

Educación y pedagogía para la paz

Un acercamiento por su historia y sus enfoques. La historia de la Educación para la Paz inicia de forma paralela con los estudios de Paz y Conflicto. Se considera una disciplina innovadora, ya que solo hasta el final de la Primera Guerra Mundial nace con un enfoque propio, ligado a propuestas de Paz desde la perspectiva pedagógica (Jares, 1999).

Los primeros acercamientos para reflexionar la Paz desde un enfoque pedagógico surgen a través de dos miradas. Una basada en la negación del uso de la violencia para regular conflictos –no violencia–, y la segunda se gesta desde la creencia en la bondad innata del ser humano, cuando este ha sido educado en un ambiente adecuado y pacífico (Rico, 2003). A partir de esta base, esta misma disciplina se nutriría de los avances de los estudios de Paz y Conflictos; al tiempo que estos evolucionaban con corrientes y diferentes enfoques, el estudio de la Educación para la Paz vivió su propia cronología en el siglo XX a través de cuatro olas.

Según Rico (2003), la primera ola de Educación para la Paz nace en el entorno de los movimientos de renovación pedagógica, también denominados Escuela Nueva o Educación Progresista. No obstante, dichos movimientos impulsaron investigaciones innovadoras en torno a la paz en el contexto educativo, tal es el caso de los estudios de la pedagoga italiana, María Montessori. De forma posterior a mediados del siglo XX nacería una segunda ola inspirada en los estudios e iniciativas de

la no violencia, tomando como referente a Gandhi y su lucha por la opresión a través de la resistencia no violenta, dando forma a una comprensión pedagógica transformadora. La tercera corriente surge a través de las propuestas de la Unesco, dirigidas a impulsar y fomentar la paz en la educación y, por ende, en la sociedad.

De forma posterior, a finales de los años cincuenta, aparece la investigación para la paz, la cual da origen a la cuarta ola. Para Grasa (2010) la investigación para la paz nace en un periodo con “exceso” de compromiso y de un “exceso” de ciencia. Surge con el objetivo de introducir conciencia a la ciencia.

A lo largo de la historia de la EdP, y a medida que sus estudios evolucionan, han ido apareciendo diversos enfoques, que han podido analizar los factores que mayormente influyen en la construcción de paz. Es así como aparecen reflexiones en torno a la intervención en la educación formal, también conocido como enfoque académico. Desde esta dimensión Lederach (1984) propone que la Educación para la Paz debe promover la reflexión profunda de las estrategias y métodos que hacen posible el contacto y apropiación de aprendizajes, permitiendo a los estudiantes a encontrar alternativas pacíficas para la transformación de los conflictos. Lo anterior pone de manifiesto una comprensión desde el escenario pedagógico, en tanto se requiere crear estrategias de aprendizaje que faciliten a las nuevas generaciones nuevas herramientas para intervenir de forma adecuada en los conflictos que les rodean.

Asimismo, desde este enfoque se propone una reflexión ligada a la transformación del sistema educativo. Dado que las características de este

mismo suelen reproducir elementos de opresión y desigualdad que no permiten generar contextos dialógicos y democráticos que faciliten la construcción de una cultura de paz. Tal como propone Jares (1999), la idea de un proyecto educativo de Educación para la paz implica necesariamente la democratización.

El pulso educativo de la educación para la paz en Colombia. Debates y desafíos

Analizar y comprender dos conceptos con diversas acepciones como Educación, Pedagogía y Paz resulta ser un interesante reto académico, que parte de ir desvelando una de las primeras preguntas que surgen al profundizar sobre la Educación para la Paz. ¿No es acaso una redundancia hablar de Educación y Pedagogía para la Paz cuando todo proceso educativo real debería integrar esta dimensión? ¿Es necesario subdividir en apellidos a la educación, restando su visión holística?

Si consideramos La Educación y Pedagogía para la Paz como algo más allá de los conceptos, sería posible comprenderlas como un conjunto de propuestas que toman como punto de referencia el “cómo” incorporar una base metodológica dentro de un proyecto educativo que se instaura en sociedades que adoptan la paz como un valor transversal, y además en escenarios que viven un conflicto determinado. Todo esto comprendido desde el enfoque que nos explica Montiel (2013) ¿Por qué decimos “transformar” y no “resolver” conflictos? Precisamente porque los conflictos no se resuelven, sino que se transforman, son inherentes a nuestras experiencias vitales; de ellos nace también el aprendizaje, la reparación, el diálogo. Es decir, dentro de la gestión positiva de los con-

flictos existen oportunidades para la reflexión y el cambio social.

Por otra parte, desde la visión Pedagógica de Paulo Freire, quien explica la educación como una praxis liberadora, en la que “no dictamos ideas”, sino que construimos ideas, “cambiamos ideas” en comunidad, no “dictamos clases”, sino que “debátemos o discutimos temas”, no “trabajamos sobre el educando”, sino que “trabajamos con él” (Freire, 1999, p. 93) comprendemos la educación como un proceso de acción y la Pedagogía como un escenario de reflexión profunda que se construye desde relaciones horizontales basadas en el diálogo y la reciprocidad, en donde las personas no son consideradas objetos sino sujetos que reflexionan sobre la realidad, se identifican con esta misma y toman conciencia.

Referencias

- Agudelo, G. D. V., Loaiza, A. G. y Johansson, S. (2012). Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos. *Estudios Políticos*, 40, 149-174.
- Amnistía Internacional. (2004). *Colombia: cuerpos marcados, crímenes silenciados: violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*. Amnistía Internacional. Madrid: EDAI, 2004.
- Flechas, J. y Vargas, J. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 3, 81-88.
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Grasa, R. (2010). *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*. España: Generalidad de Catalunya.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz: objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara.
- Montiel, F (2013). *Educación para la Paz: una propuesta en cinco pasos*. Friedrich Eberto Stiftung.
- París, S. (2005). *La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz*. Tesis doctoral, Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, Castellón de la Plana.
- Rico, S. (2003). Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica” de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33), 8-10.
- Ruiz, J. (2009) Una aproximación a las representaciones de las bibliotecas en Andalucía desde los discursos de los usuarios potenciales Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n° 96-97, Julio-Diciembre 49-66.
- Salamanca, A. y Martín - Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigaciones*, 4 (26), 1-6. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/dise%C3%B1o%20de%20investigacion%20cualitativa.pdf>

1.2

EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL: UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

JUAN DIEGO ESTRADA NARANJO

Docente-investigador-sacerdote adscrito a la Arquidiócesis de Barranquilla y a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico.

estradanaranjo23@gmail.com

MARÍA ALICIA AGUDELO GIRALDO

Docente-investigadora Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Barranquilla (Colombia)

mariaagudelo@mail.uniatlantico.edu.co

Con esta ponencia pretendemos socializar la experiencia vivida en la Universidad del Atlántico en el desarrollo de las asignaturas Inteligencia Espiritual y Cátedra Paulo Freire, desde las cuales se viene realizando un trabajo investigativo y transformador con los estudiantes, respondiendo a las políticas que desarrolla el Ministerio de Educación a través de sus programas de formación para la paz y convivencia, para permitir experiencias humanas de autorrealización, rescatando la dignidad del hombre y su derecho a la paz en una sociedad inmersa en un sistema que lo somete, lo margina y lo explota.

La luz teórica que ilumina esta investigación se basa en estudios e investigaciones realizadas por Danah Zohar, Ian Marshall, Francesc Torralba, Paulo Freire y Leonardo Boff.

La investigación se enfoca en apostarle a la convivencia pacífica, la tolerancia, la solidaridad, el amor, la paz y la justicia social; desarrollando las cátedras mencionadas en un proceso de reflexión y análisis cualitativo desde el paradigma hermenéutico, enmarcado en un estudio de caso. Las asignaturas tienen como propósito cultivar la inteligencia espiritual como patrimonio de todas las personas y que no se adscribe a ninguna religión.

En la asignatura Cátedra Paulo Freire se pretende repintar aspectos trascendentales del legado y vida del maestro en coherencia con sus ideas, su praxis y su existencia impactada por la Inteligencia Espiritual, que le llevó a ser un pensador comprometido con la vida, la paz y en especial con los más necesitados. La asignatura Inteligencia Espiritual es una propuesta hacia la paz, que parte de un estado interior del ser humano que vive en coherencia con una vida con propósito llevada a plenitud y comprometida con su entorno.

Se ha trabajado desde 2014 con 240 estudiantes pertenecientes a diferentes programas de la universidad, distribuidos en ocho grupos de Cátedra Paulo Freire y cuatro de Inteligencia Espiritual. En las entrevistas realizadas y en la observación participante se encontró motivación especial por adentrarse en los poderes de la inteligencia espiritual como la búsqueda de sentido, la capacidad de distanciamiento, el autoconocimiento, el sentido de pertenencia al Todo, elaboración de ideales de vida y la autotranscendencia.

De los resultados obtenidos se concluye como necesidad urgente formar para la paz, cultivando la inteligencia espiritual en los estudiantes, evitando atrofias como el vacío existencial, el aburrimiento, el consumismo, el sectarismo, el fanatismo y la intolerancia con sus dramáticas consecuencias individuales y colectivas.

Introducción

Siendo la paz un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia (1991), esta investigación se enfocó en adecuar condiciones en el aula universitaria para

empoderar a los estudiantes con la cultura de la paz y la convivencia pacífica desde el cultivo de la Inteligencia Espiritual.

Para Sánchez (2016) el distanciamiento entre las relaciones de las personas ha aumentado los niveles de soledad y deteriorado la posibilidad de construir entre todos una sociedad donde tengamos los mismos derechos a vivir en armonía.

Por su parte, Aburdene (2006) señala que el poder de lo espiritual es probablemente la mayor megatendencia de nuestra era; vivimos en una época de gran incertidumbre, razón por la cual nos vemos forzados a buscar dentro de nuestra propia alma y corazón nuevas respuestas y nuevas directivas.

Boff (2015) afirma que el drama del hombre actual es haber perdido la capacidad de vivir un sentimiento de pertenencia: “hoy en día, las personas están desenraizadas, desconectadas de la Tierra y del *alma*, que es la sensibilidad y la espiritualidad” (p. 17).

Por las consideraciones anteriores se pensó en la apertura de dos asignaturas, denominadas Cátedra Paulo Freire, a partir de 2014-II, e Inteligencia Espiritual, a partir de 2016-I, a las que asisten estudiantes pertenecientes a los diferentes programas de pregrado de la Universidad del Atlántico en el marco de la oferta de asignaturas electivas de contexto. Se busca en el desarrollo de las clases concertar, diseñar e implementar una cultura de construcción de paz desde la perspectiva de la Inteligencia Espiritual, teniendo en cuenta que la Universidad del Atlántico como sujeto de reparación colectiva, así como escenario de encuentro de actores del posconflicto, tiene como reto desarrollar estrategias pedagógicas que permitan contribuir al fortalecimiento de la organización comuni-

taria, la reconstrucción del tejido social, el respeto a las diferencias y el cuidado para que reine la paz en nuestra alma máter.

El concepto de Inteligencia Espiritual resulta muy reciente como corriente investigativa o fuente de estudio. Los científicos y docentes universitarios Danah Zohar y Ian Marsall (2001) consideran que la inteligencia espiritual complementa el cuadro de las inteligencias múltiples encontradas por Howard Gardner y de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, porque es la inteligencia que cura y nos hace completos, “es la inteligencia que descansa en esa parte profunda del ser que está conectada con la sabiduría más allá del ego o de la mente consciente” (p. 12).

Según Torralba (2010), la inteligencia espiritual es propia y característica de la condición humana, permite plantearse los fines de la existencia y las más altas motivaciones de esta. Es la inteligencia del yo profundo, es fluidez, donación y apertura, es dinamismo hacia lo infinito, habilita para entrar y salir de estados de conciencia como la conciencia cósmica, la contemplación profunda y el ejercicio de la meditación. Nos hace hábiles para identificar las dimensiones trascendentales de la realidad, de los otros y del mundo físico.

Materiales y métodos

Las asignaturas Inteligencia Espiritual y Cátedra Paulo Freire fueron impartidas con soporte investigativo de corte cualitativo, desde el paradigma hermenéutico y enmarcado en un estudio de caso, explorando potencialidades y promoviendo la reflexión de los estudiantes sobre las propias prácticas, con un carácter dialógico, participativo y democrático, en el cual estudiantes y docentes

son los protagonistas. Las clases se desarrollan siguiendo el legado de Paulo Freire en círculos de estudio, donde el docente es un estudiante más; se trata de buscar la horizontalidad de los procesos, todos aprendemos, reaprendemos y desaprendemos. Para Freire (2004) “el profesor atento, el profesor despierto no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto” (p. 40).

La investigación cualitativa ubicó en una actividad situada a los investigadores en la observación permanente y participante, desde prácticas interpretativas que incluyeron notas de campo y entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones.

Para Denzin y Lincoln (2012) la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo; lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o de interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (pp. 48-49).

Teniendo en cuenta que para Stake (1999) “un programa innovador puede ser un caso que es considerado como algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (p. 16), se consideró realizar esta investigación con la metodología estudio de caso, porque se busca desde el cultivo de la inteligencia espiritual, el desarrollo de capacidades para asumir asuntos complejos de la vida cotidiana y profesional, dando un carácter emancipador y transformador a los contenidos que se trabajan en los encuentros semanales de dos horas con los estudiantes, buscando cada día un acercamiento mayor que nos permitiera el conocimiento de cada estudiante, que según Papesky (2012) es fundamental para la aproximación didáctica y metodo-

lógica y para el fomento de las relaciones cotidianas de convivencia. Igualmente se tuvo presente para el desarrollo de las clases el Manifiesto de Córdoba (1918): “Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden” (p. 2).

Resultados

Para el análisis de la información del contenido obtenido en las entrevistas abiertas se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, facilitando de esta forma el tratamiento de los datos obtenidos en segmentos o unidades de significado, organizando las categorías, códigos, nodos y las familias, dando sentido a cada categoría y buscando relaciones entre las dimensiones descriptivas.

Se procedió al análisis de las respuestas obtenidas en entrevistas realizadas a 50 estudiantes seleccionados al azar en los diferentes grupos que asistieron a Cátedra Paulo Freire y 35 estudiantes que asistieron a la asignatura Inteligencia espiritual (tabla 1).

La captura de textos de respuestas en las entrevistas a los estudiantes arrojó seis categorías en los cursos de Paulo Freire (figura 1) y seis en los cursos de Inteligencia Espiritual (figura 2). Las categorías Sentido de pertenencia al Todo, Elaboración de ideales de vida y Autotrascendencia presentaron alta respuesta por parte de los estudiantes de ambos cursos. La categoría Inteligencia Espiritual corresponde a los cursos de Cátedra Paulo Freire y representa el mayor número de estudiantes (47), quienes respondieron diciendo que en Paulo Frei-

re encontraron manifestaciones de Inteligencia Espiritual. En la figura 3 se observa la relación de esta categoría con las demás. Igualmente se aprecian las categorías encontradas y que corresponden a poderes de la Inteligencia Espiritual, según Torralba (2010).

En las entrevistas realizadas y en los protocolos de observación se encontró que Paulo Freire representa para los estudiantes el espíritu revolucionario, el amor, la entrega y la pasión. Su personalidad arrolladora como luchador, idealista, líder, precursor de paz y de la pedagogía de la liberación, les convoca a seguirle. En los cursos de Inteligencia Espiritual se encuentra en los estudiantes la motivación hacia la vivencia plena del ahora, equilibrio interior, calidad de las relaciones y un despertar de la sensibilidad no solo para captar asimetrías y desigualdades en la sociedad, sino también para insertarse en estas realidades y transformarlas.

Tabla 1. Categorías encontradas y número de respuestas asociadas

Name	Grounded
El autoconocimiento	32
El sentido de pertenencia al Todo	25
El sentido de pertenencia al Todo P.F.~	27
Elaboración de ideales de vida	12
Inteligencia Espiritual P.F.	47
La autotrascendencia	8
La autotrascendencia P.F.	31
La búsqueda de sentido	14
La búsqueda del sentido P.F.	33
La capacidad de distanciamiento	9
La elaboración de ideales de vida P.F.	28
La llamada interior P.F.	20

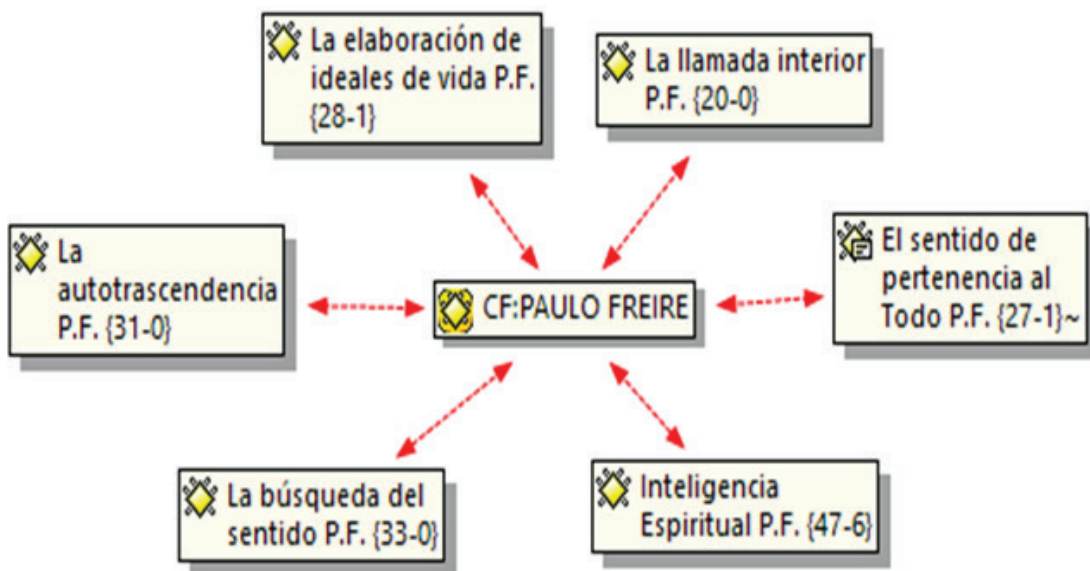


FIGURA 1. CATEGORÍAS HALLADAS EN RESPUESTAS DE ESTUDIANTES LA ASIGNATURA CÁTEDRA DE PAULO FREIRE

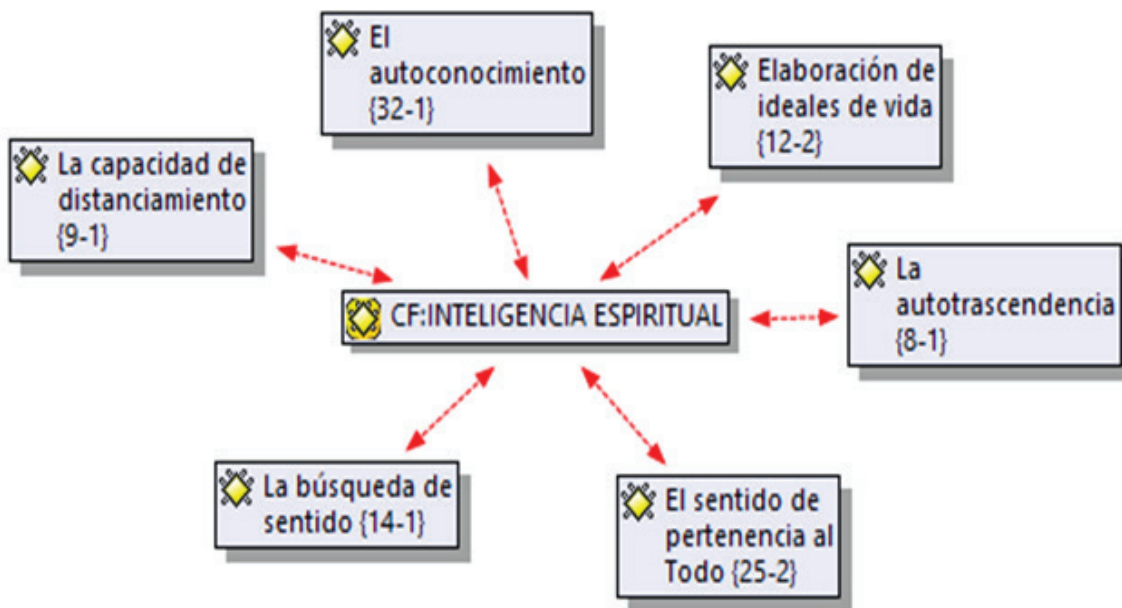


FIGURA 2. CATEGORÍAS HALLADAS EN ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DE ASIGNATURA INTELIGENCIA ESPIRITUAL

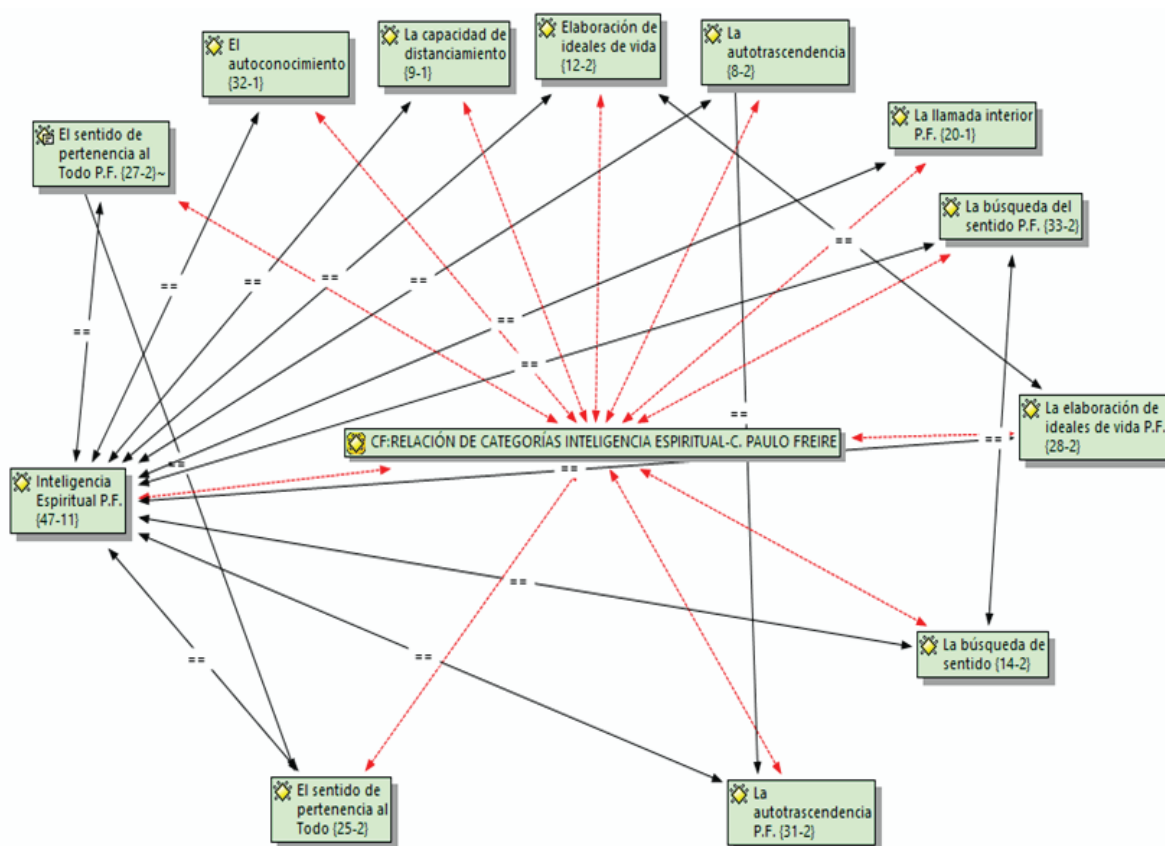


FIGURA 3. RELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS ENCONTRADAS EN LAS ASIGNATURAS CÁTEDRA PAULO FREIRE E INTELIGENCIA ESPIRITUAL

Conclusión

La universidad tiene una tarea pendiente y es el cultivo de la inteligencia espiritual de sus estudiantes. Hay una gran responsabilidad con la formación integral y, por tanto, es importante que desde el primer semestre el estudiante esté inmerso en una cultura espiritual que impregne todos los escenarios de la vida universitaria, para construir relaciones que tengan como propósito la garantía de todos los derechos para las personas, incluida la paz.

Referencias

- Aburdene, P. (2006). *Megatendencias 2010. El surgimiento del capitalismo consciente*. Bogotá: Norma.
- Boff, L. (2015). *Derechos del corazón: una inteligencia cordial*. Madrid: Trotta.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia: Corte Constitucional.
- Denzin, N. K. y Lincoln, J.S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Federación Universitaria de Córdoba (1918). *Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba*.

Recuperado de <http://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifesto-reforma-universitaria.pdf>

Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Papesky, S. (2012). *Didáctica para Metodología do Trabalho Científico*. Sao Paulo: Loyola.

Sánchez, M. (2016). *Educación para la cultura de paz*. Bogotá: USTA.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torralba, F. (2010) *Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Plataforma.

Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia Espiritual. La inteligencia que permite ser creativo tener valores y fe*. Barcelona: Plaza & Janes.

1.3

“CÁTEDRA DE LA PAZ”: UN ESTUDIO DE LAS NECESIDADES EN LAS SOCIOEDUCATIVAS DOCENTES EN LA REGIÓN CARIBE

DARWIN JOVANY TEJEDA GARCÍA

Magíster en Educación, Universidad del Norte

Estudiante de doctorado en Educación, Universidad del Norte.

darwint@uninorte.edu.co

Resumen

Con la reglamentación de la Cátedra de la Paz a través del Decreto Ley 1732 de 2015 en todas las instituciones educativas del país como una herramienta para fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la paz es importante indagar las necesidades formativas docentes que presentan el desarrollo de la Cátedra de la Paz. Para la consecución del objetivo se ha planteado un estudio descriptivo con un enfoque interpretativo de metodología mixta; para ello se aplicaron encuestas a profesores y entrevista a la comunidad social y familiar vinculada a las instituciones educativas. Los resultados y las conclusiones principales plantean las problemáticas más frecuentes y relevantes de los profesores en relación con el tema en el contexto institucional, lo que evidencia la necesidad de formar a los docentes desde una perspectiva de educación social para hacer frente a los retos del país; y para ello es necesario desarrollar propuestas formativas continuas, en las que se estudie la Cátedra de la Paz de manera transversal. Este es un trabajo derivado de la tesis doctoral vinculada al proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana (convocatoria 740-2015 para proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación).

Introducción

La educación desde una perspectiva escolar tradicionalmente ha intentado dar respuestas a las problemáticas sociales; los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan

tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos (Díaz Quero, 2006).

La paz se ha convertido en un imperativo en la política colombiana; a la educación se le ha reglamentado a través del Decreto Ley 1732 de 2015 la implementación de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país con la finalidad con consolidar una paz estable y duradera. Esta tiene como objetivo fomentar la apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la paz; esto implica que la escuela, y en especial los maestros estén preparados para abordar temas relacionados con los derechos humanos, problemáticas ambientales, memoria histórica, cultura, resolución de conflictos, entre otros, que propendan por una comprensión del fenómeno del conflicto como una oportunidad de coadyuvar a reconstruir el tejido social.

Por consiguiente, la Cátedra de la Paz ha impuesto nuevos retos al sistema educativo; pero ¿están los docentes preparados para afrontar los retos que exige la reglamentada Cátedra de la Paz? ¿De qué forma se va a desarrollar y evaluar la Cátedra de la Paz? ¿Cómo desarrollar educación para la paz sin la formación socioeducativa? Este interrogante conlleva un gran reto para la formación docente en el país. Estos interrogantes surgen como análisis central de este escrito.

Xavier Etxeberría (2000) citado por Ander-Egg (2005, p. 119) plantea que trabajar la cultura de la paz en la escuela es “[chocar] contra los ideales y modelos de referencia comunes que encontramos en la sociedad para construir nuestra identidad y resolver nuestros conflictos”, lo que supone un reto formativo para los docentes, la articulación

y participación en la escuela de cada uno de los miembros.

Esta propuesta de investigación es un aporte derivado de una tesis doctoral vinculada al proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana (convocatoria 740 – 2015 de proyectos de investigación en ciencias humanas, sociales y educación); en ella se estudiará las necesidades formativas de los docentes en relación al tema de la educación para la paz en la Región Caribe colombiana.

Una aproximación conceptual de paz, educación para la paz y cultura de paz

La conceptualización de la paz es compleja, multidimensional, con enfoques diversos que se requiere analizar. Su acepción polisémica embarga significados que deben ser deshilvanados a partir de situación cultural. La complejidad de abordar la paz requiere de análisis de diversos ámbitos, circunstancias, estados, escalas a nivel personal y social.

La paz ha sido un concepto dinámico por sus constantes cambios que la operacionalizan en la cohesión de las relaciones humanas en la regulación pacífica de los conflictos. Analizar la paz desde una perspectiva anacrónica permite comprender una definición de paz según la época y su relación directa con el fenómeno de violencia.

Los estudios para la paz florecieron hace más de 70 años tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, han tenido como centro de análisis el conflicto bélico y sus repercusiones en la sociedad (Islas, Vera y Miranda, 2018). Situación que ha colocado en el centro de las políticas públicas al-

rededor del mundo la necesidad de promover una cultura de paz que mejore la forma de resolver los conflictos entre los miembros de la sociedad. Por consiguiente, se inicia una construcción epistemológica sobre el concepto de paz.

El desarrollo de la conceptualización de la paz ha tenido varios ejes, ligados al concepto de violencia. Jiménez y Jiménez (2004, 2009b, 2014) expresan que para abordar el tema de la paz se debe tener en cuenta qué tipo de violencia ha estado presente y poder trabajar desde esos espacios y tipología de violencia. Por ello plantea en su estudio a abordar el tema de la paz desde una perspectiva variada; esto conlleva a definir la paz desde un tipo violencia.

Desde los inicios de los estudios para la paz se ha asociado a la ausencia y/o eliminación de la guerra, por tanto, se ha asociado a la violencia directa. Es decir, se ha enfocado en sentido negativo, cuya única característica es la supresión de la violencia sistemática, organizada y directa, que es aquella que promueve únicamente la defensa de los Derechos humanos desde la finalización del conflicto bélico (Díaz, 2015); desconociendo otras formas de violencia que afectan la integridad de sujeto de derecho.

Por el contrario, la paz positiva está asociada con la violencia estructural, se vincula al bienestar del ser humano, enfatiza en la promoción del desarrollo humano para conseguir la satisfacción de las necesidades básicas y la seguridad humana. Al respecto Díaz (2015) expresa que

La consecución de la paz positiva tiene premisas imprescindibles, como son la eliminación de toda clase de violencia, en especial la violencia económica, estructural, política o cultural de cualquier tipo, dado que son

caldo de cultivo de nuevas violencias. Los [...] actos de protestas de ciudadanos estadounidenses contra represiones policiales de carácter racista son claro ejemplo de lo que no debe ocurrir (p. 265).

Concebir la paz solo desde una perspectiva de «paz positiva» significa focalizar el centro de atención en la existencia de violencia estructural, se asocia con estado perfecto de relaciones como la justicia, la libertad y la ausencia de cualquier tipo de conflicto; colocando en una distancia opuesta aquellas situaciones de regulación de los conflictos que por más modestas que sean tienen su valor.

Otro concepto clave para entender la paz es el que nos plantea Jiménez Bautista (2011) con la inserción de la paz neutra, la cual se reconoce como “un marco diferente de acción caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural (simbólica) que se legitima a través del silencio y la apatía social” (p. 111).

El autor reconoce el carácter pragmático de la paz al tener en el centro de la definición las personas como sujetos de derechos con posibilidades válidas para aportar en la construcción de paz. En su definición es clave el diálogo entre iguales para comprender la cultura del otro y adquirir una posición tolerante hacia otras culturas y llegar a valorar así las diferencias como algo positivo y enriquecedor, apoyado de la solidaridad (Jiménez, 2011).

En relación con lo expuesto, la Unesco sostiene que la paz no significa solamente ausencia de conflictos armados, y pone de manifiesto que no hay paz cuando existen flagrantes violaciones de los derechos humanos, puesto que la paz tiene un contenido que es la exigencia de justicia entre las socieda-

des y el reconocimiento de la igualdad y la dignidad de todos los pueblos y las culturas. En efecto, la protección de los derechos humanos desde todas sus perspectivas es la clave para la paz y es un elemento esencial. La ausencia de conflictos armados también es clave a la hora de definir la paz.

Por tanto, la definición de paz no solo es la ausencia de conflictos armados

[...] conclusión necesaria pero insuficiente, sino también como la ausencia de toda violencia estructural causada por la negación de las libertades fundamentales y por el subdesarrollo económico y social. La paz no puede ser perenne si no está concebida de manera positiva y dinámica (Bedjaoui, 1997, p. 7).

Por lo tanto, la paz incluye, cualquiera sea su definición, respeto por la condición humana, la libre determinación de los pueblos y la acción mediadora del sujeto. Es decir, la paz es un proceso continuo y permanente que contribuye a la autorregulación del comportamiento en respuesta a su entorno (Johansson, 2014), busca minimizar y/o eliminar la violencia [cualquier tipo] dentro de las agendas políticas.

Es indispensable analizar, comprender y evaluar el conflicto como fenómeno social clave para construir un paradigma pacífico que permita construir un tejido social en una nueva realidad (Jiménez y Jiménez, 2014). En síntesis, la paz es el conjunto de situaciones en las que se opta por la 'no violencia'; en definitiva, la paz es todo aquello que nos ayuda a ser más humanos, más felices (Jiménez y Jiménez, 2014, p. 34). Con base en esto se trata de respetar todas las vidas.

La paz no es un concepto para enseñar sino una opción, una realidad para vivir; un estilo de vida, ya que busca contribuir a la transformación del ser humano. En este sentido, la construcción del tejido social hacia un paradigma endógeno y exógeno de la paz constituye transformar la violencia a través de una acción de promoción de una Cultura de Paz.

Se entiende por Cultura de Paz:

El conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto de la vida, de la persona humana y de su dignidad, de todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas (Jiménez, 2011, p. 117).

Para la Unesco (2000), la cultura de paz supone ante todo un esfuerzo intencionado para modificar actitudes con el propósito de promover la paz. Esto implica transformar el conflicto en una oportunidad para aprender a convivir, prevenir el conflicto, instaurar la como forma de vida en los pueblos donde la guerra es solución al conflicto.

En este sentido,

Una Cultura de Paz se fundamenta en la dignidad de la persona humana como fuente primigenia de realización plena: en el hecho de que no hay paz si los Derechos Humanos más fundamentales son ignorados y en la necesidad de dar al ser humano la posibilidad de ser partícipes, actor y promotor de valores universales asumidos que lo identifican como miembro de la colectividad mundial (Turner, 1997 p. 28).

La consecución de la paz debe estar inserta en una cultura que contribuya al fortalecimiento de las relaciones entre iguales y la posibilidad como un estilo de vida. Es decir, la escuela no puede estar distante de la realidad; el deber ser está centrado en la promoción de valores culturales para una vida pacífica. En este panorama, la educación debe construir su proyecto educativo basado en la promoción de comportamientos y pensamientos no violentos, como los valores, los derechos humanos (Islas et al., 2018), la participación política y la paz (Cabello, 2015), perspectivas incluyentes (González y Miranda, 2015).

De esta manera la educación para la paz debe ser entendida como lo plantea la Unicef (1993):

Un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal como intergrupal, nacional o internacional (párr. 2).

La educación centrada en la paz es una apuesta que genera un gran desafío desde los diversos espacios sociales y en estos, en las estructuras, en las diversas formas de pensar y de asumir la realidad social del país, su importancia radica en el fundamento de esta para la construcción de la cultura de paz (Pérez, 2016). Según Sánchez (2010), se constituye en un desafío basado en formar ciudadanos desde la responsabilidad social dirigido hacia la construcción de la cohesión social, a través de un proyecto pedagógico cuyos pilares sea

el respeto, la convivencia y los derechos humanos (Tuvilla, 2004). La educación para la paz considera en su acción pedagógica, además de un proceso de desarrollo personal, un espacio adecuado para la construcción de fines sociales y la prevención de conflictos.

Necesidades socioeducativas docentes

Una educación para la paz debe partir de un reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo; lo que implica el desarrollo de una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social; por eso ninguna de las experiencias de acción comunitaria dirigidas a la infancia y a la adolescencia deberían hacerse sin involucrar al centro escolar (Parcerisa, 2008).

La educación cada vez se hace más compleja. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y políticas (en sentido amplio) que regulan el carácter institucional del sistema educativo. En el caso específico de Colombia, educar para la paz es un reto para afrontar sin base epistemológica; los ejes de actuación de la Cátedra de la Paz colocan al docente en la disyuntiva de seleccionarlos bajo criterios individuales y no colectivos y/o comunitarios.

El desarrollo de cátedra en las escuelas requiere de estrategias socioeducativas pertinentes y eficaces para disminuir el conflicto como un factor de riesgo social y convertirlo en una oportunidad de aprendizaje como factor de protección en búsqueda de mejorar la convivencia escolar y social, a fin de favorecer la participación proactiva de la

infancia y la juventud desde sus proyectos personales y comunitarios (Alonso Sánchez, 2011) en la construcción social sostenible de una ciudadana solidaria y pacífica (Melendro, 2009; Rodríguez y Del Pozo, 2013).

Las realidades socioeducativas se convierten en un reto para los docentes, supone la necesidad y/o posibilidad de formación e imprescindibles para abordar los ejes que emana la Cátedra de la Paz (Decreto 1038 de 2015):

Justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos (Art. 4.).

Los ejes de formación, por ser diversos, requieren un tratamiento y actuación en la práctica pedagógica exclusivo por las problemáticas que se aborda; además que el campo socioeducativo para cada uno requiere de un liderazgo y direccionamiento estratégico puntual, al igual que el dominio curricular y social del cuerpo docente (Del Pozo, 2016). Es decir, se requiere vincular la educación social pensada en/y para la comunidad con una actuación sociocultural práctica.

En opinión de Moyano (2012):

La emergencia de la educación social en el campo de los servicios sociales ha abierto una puerta en términos de aportación de una mirada educativa a las cuestiones sociales... un plus que distancie los elementos estigmati-

zantes y dirija sus objetivos hacia el horizonte de la promoción cultural de los individuos que atiende (p. 43).

Al respecto Vélez de la Calle (2010) afirma que es posible superar esas barreras en Colombia a través de

La pedagogía social y su correspondiente educación social no son el producto del bienestar social de las políticas gubernamentales para cumplir con los fines democráticos y sociales, sino que han surgido como reacción contestataria y reparadora de lo que el Estado y los poderes institucionales no han asumido (citado en Del Pozo, 2016, p. 80).

Desde este punto de vista se establece la necesidad de formar a los actuales y futuros docentes en áreas especializadas de actuación de la pedagogía social para configurar e implementar la viabilidad del desarrollo de la Cátedra de la Paz. La paz solo es posible con la restauración del tejido social; esto requiere en la escuela de profesionales capaz de

cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica (Caride, 2003, p. 48).

Es imprescindible la necesidad de formar al profesorado desde un enfoque de la cultura paz. Ante la coyuntura del posconflicto y la Cátedra de la Paz el docente debe caracterizarse por: el dominio disciplinar y la capacidad de transformar el conflicto en una solución pacífica entre los estudiantes y demás agentes de la comunidad educativa. Es necesario generar cambios en la formación docente y

apostar por una enseñanza culturalmente sensible y responsable que prepare al profesorado para la paz en las aulas. Caride (2004) menciona que

... enfatizar la necesidad de observar las realidades sociales como una forma de reconocer e incentivar la misión educadora de la sociedad [...]; pero también, como un modo de elogiar el potencial socializador, envolvente y convivencial de la educación, optimizando el quehacer pedagógico de una extensa red de ámbitos y agentes a los que animan ideales y finalidades sociales (citado en Caride, Gradaille y Caballo, 2015, p. 7).

Todo ello coincide en subrayar que son una pedagogía y una educación que deben hacerse en, con, desde, por y para la sociedad; en la que es necesaria que el Estado colombiano derive una apuesta formativa para el nuevo escenario de Paz que requiere fortalecer toda la sociedad, empezando por los equipos nacionales y regionales para afrontar el desafío de la aplicación de las nuevas políticas públicas del postconflicto.

Metodología

Este trabajo se enmarca dentro de la metodología del proyecto de investigación “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana convocatoria 740-2015” se basa en la investigación - acción, la cual se encuentra vinculada a los procesos de resolución de conflictos sociales y que, de igual manera, busca generar un motor de cambio a través de la participación de la población beneficiaria en compañía del equipo de investigación.

Se plantea como objetivo investigar y diagnosticar alrededor del fenómeno de conflictividad so-

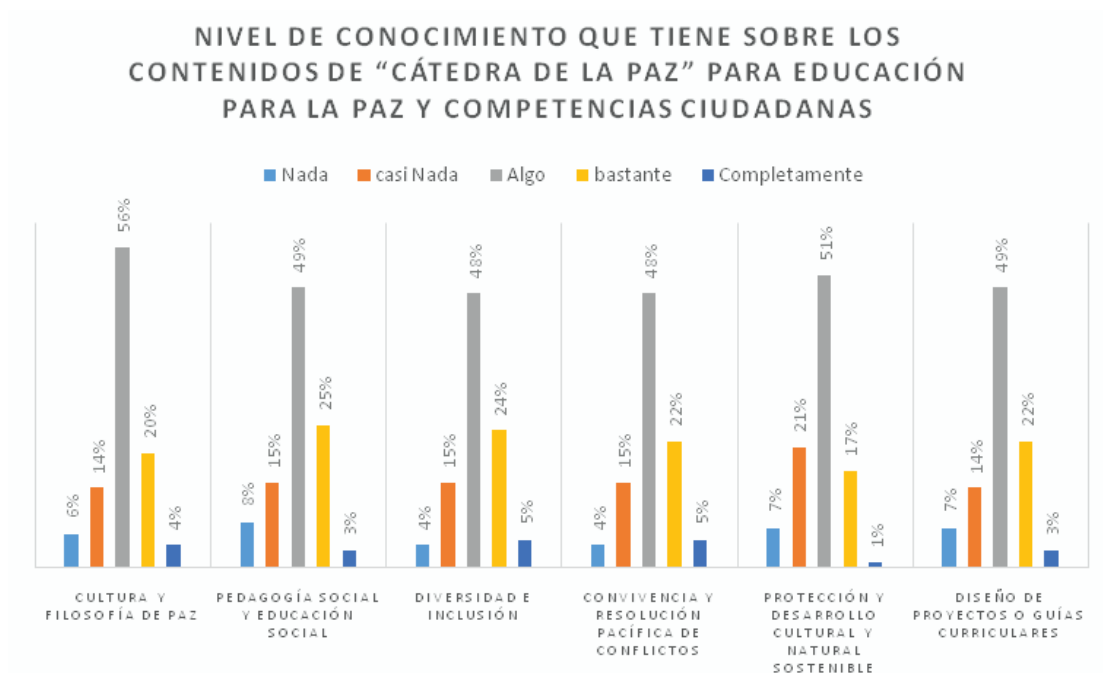
cial contextualizado y las principales necesidades formativas de las comunidades educativas vulnerables de carácter público y privado de la región Caribe colombiana, a fin de actuar de forma pertinente en torno a los procesos de la Cátedra de la Paz que impacten desde la capacitada instalada en educación social y para la paz en la mejora de la ciudadanía, la reconciliación y la convivencia (Del Pozo y Peláez, 2013).

Para el cumplimiento de este proyecto se plantean la utilización de técnicas acorde con el enfoque escogido, como revisión bibliográfica, encuestas y entrevistas, los cuales permitirán la recolección de información y análisis para la selección de aquellos aspectos fundamentales que aporten al enriquecimiento de la presente propuesta. En un mismo sentido se identifica como necesidad la condición social en que se encuentran los docentes de la región Caribe colombiana.

El muestreo se inició a partir de un envío de cartas a la rectoría de las instituciones educativas de las zonas más vulnerables por estrato socioeconómico o relevancia del conflicto social, para valorar la voluntad de participación; igualmente, desde las instituciones educativas se vinculará a la familia y las comunidades afines en proximidad geográfica o relevancia social a los entornos de los colegios.

Resultados

Se realiza una encuesta para describir el nivel de conocimiento que tienen los maestros sobre los contenidos de Educación para la paz. Estas gráficas son elaboración propia a partir del proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana convocatoria 740-2015”.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. ENCUESTA PROYECTO EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En resumen, respecto al nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre los contenidos de la “Cátedra de la Paz” y las competencias ciudadanas para la implementación de la Educación para la paz se aprecia que el grupo de profesores en una baja proporción reconocen tener un nivel de conocimiento en temas relacionados con la paz y las competencias ciudadanas.

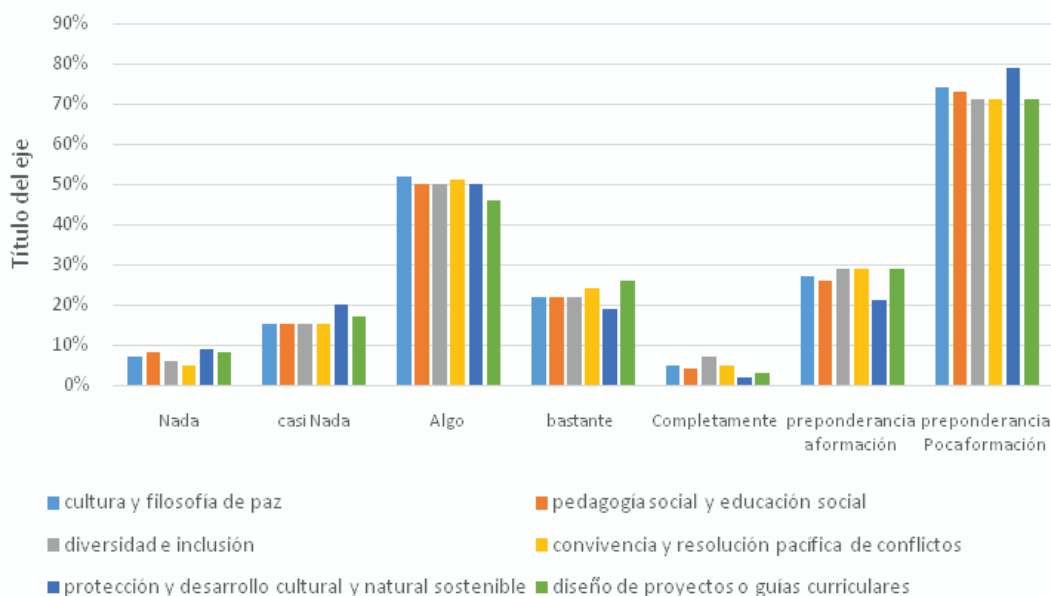
Esto evidencia menores porcentajes en los aspectos relacionados con los conocimientos y ejes indispensables para su implementación en aspectos relacionados con cultura y filosofía de paz, pedagogía social y educación social, diversidad e inclusión, convivencia y resolución pacífica de conflictos, protección y desarrollo cultural y natural sostenible, diseño de proyectos o guías curriculares. Lo importante para analizar en estos resulta-

dos es que, a pesar de que un grupo de maestros reconoce tener los conocimientos y/o habilidades en temas relacionados con la paz, pareciera que las instituciones como tales no logran posibilitar acciones concretas para promover una cultura de paz en las escuelas.

Lo anterior podría contribuir al fenómeno de propagación de la violencia, lo cual obstaculiza el liderazgo positivo de un proyecto de paz en las aulas. Lo cual preocupante del poco nivel de formación de los maestros es que, según Sánchez (2015) estas actitudes tendrán un impacto directo en la formación de los niños, y probablemente en el futuro serán ellos quienes transmitan estos aprendizajes a las nuevas generaciones. Es necesario desde la situación actual proporcionar una orientación para el futuro. Para autores como Jares (1994), educar para la paz no

es educar para la inhibición de la agresividad, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles (Jares, 1994, p. 290).

Si agrupamos los anteriores resultados por nivel de conocimiento, se puede observar claramente cómo varían entre ellas.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. RESULTADOS AGRUPADOS POR NIVEL

En relación con resultados, el estudio adelantado por Sánchez Cardona (2010) sobre la educación para la paz en Colombia encontró que solo 42,86 % de los docentes que no han tenido esta formación en temas relacionados con la paz, muy a menudo ofrecían tiempo y espacio a sus estudiantes para expresar sus emociones. Los resultados anteriores explican evidencia la necesidad de la formación docente, lo que evidencia desde los resultados de este proyecto una alarma debido a que una alta tasa de docentes reconoce tener poca formación. Esta necesidad de formación docente se explicita cuando solo el 71.43 % de los docentes que participaron en procesos de formación en temas de paz se interesan en propiciar tiempos y espacios con

sus estudiantes en acciones emotivas para expresar sus sentimientos.

Conclusiones y recomendaciones

La realidad de la Cátedra de la Paz en Colombia es una necesidad, como también lo es formar a los docentes en este tema y los ejes que se abordan en el decreto reglamentario. Al respecto, este tipo de formación plantea una nueva forma de entender la acción de la escuela y de la pedagogía por los cambios sustantivos a nivel social y la enorme transformación de nuestro sistema (Esteve, 2006).

Los resultados de este estudio corroboran la apremiante necesidad de formar a los docentes en una

educación pensada para una cultura de paz. Es decir, los docentes requieren de formación para construir en las escuelas y la sociedad una cultura de paz, a través de la ejecución de forma pedagógica (escolar y social) de la Cátedra de la Paz. Los espacios de formación docente deben construir y/o potenciar conocimientos en temas relacionados con los derechos humanos, democracia, equidad, justicia, protección ambiental y solidaridad. El desarrollo de la cátedra debe ser abordada desde lo escolar y social; esto aboca profundas transformaciones y nuevos desafíos en rol docente. Esto significa que los pilares cognitivos de la educación deberán estar en horizontalidad con lo emocional, relacional y afectivo.

Para construir una cultura de paz es primordial que no solo esté planteada en la norma, sino que se conciba una propuesta pedagógica soportada desde la evidencia científica oriente la forma de abordar y articular en las escuelas los ejes de la cátedra de la paz, esto implica formación específica en temáticas de los ejes de la paz, educación social y animación sociocultural para paz.

Por consiguiente, se debe formar a los docentes en ámbitos cognitivo-afectiva, educación sociopolítica y ecológica (Tuvilla, 2004), pedagogía social y animación sociocultural para la paz; debido a la poca formación de los docentes, tal como lo evidencian nuestros resultados; lo que pone de manifiesto que desde el rol docente se cuenta con pocas y/o ningunas herramientas para afrontar los nuevos retos para asumir una educación para la paz.

El rol del docente ha de volver a su función primordial desde la *paideia* griega:

... la cuestión de la educación no afecta solamente a los individuos: afecta a las familias

y afecta, sobre todo, al estado. En definitiva, para Aristóteles la educación no es otra cosa que la formación integral del individuo humano en el seno de una comunidad política (Calvo Martínez, 2003, p. 10).

Educación para la paz implica hacer reflexiones constantemente de cómo se concibe la educación en función de la realidad que vive el país. En suma, se quiere reflexionar si la educación en sentido social responde a las necesidades de un contexto en un tiempo. Sin bien se logró avanzar con la reglamentación nacional de la Cátedra de la Paz, su incidencia sin formación será muy baja por la falta de conocimientos de quienes están en las aulas para abordar los ejes y temas que emana la ley.

Esto deja al país, y en especial al sistema educativo, en una desidia, que ha sido histórica desde que inició el conflicto, en materia de una educación para la paz. Las escuelas no podrán brindar a sus estudiantes alternativas necesarias para pensar en los temas concernientes a la cultura de paz, lamentablemente (Sánchez, 2010). Se requiere entonces, cada vez más, abrir espacios en torno a la paz desde la academia, con el ánimo de escuchar y hacer visible un sin número de voces de estudiantes universitarios que quieren contribuir en la construcción de un mundo mejor.

Referencias

- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad*. Madrid: Narcea.
- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Argentina: Homo Sapiens.
- Bedjaoui Mohammed, "Introducción al Derecho a la Paz". Revista Diálogo, Derecho Humano a la Paz:

- Germen de un Futuro Posible, UNESCO, No. 21, México, junio de 1997. p. 7.
- Cabello, P. (2015). La irenología como pilar de la ciencia de la mediación. En F. Gorjón y J. Pesqueira (coords.), *La ciencia de la mediación* (pp. 119-135). México: Tirant lo Blanch.
- Calvo, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideia y política en Aristóteles. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 30, 9-22.
- Caride, J. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 321, 48-51.
- Caride, J. A.; Gradañlle, R. y Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 4-11.
- Del Pozo, F. (2016). Pedagogía Social Escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 77-90.
- Del Pozo, F. y Peláez, C. (2013). *La educación para la igualdad: una necesidad académica y profesional para la acción socioeducativa*. Granada: Editorial Nativola.
- Díaz, L. B. (2015). Nuevas configuraciones del derecho a la paz. *Misión Jurídica*, 8(9), 259-277.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (ext.), 88 - 103.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (Dir.), *El oficio docente* (pp. 19-45). Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, M. y Miranda, C. (2015). Análisis de la categoría de desigualdad femenina en los currículos escolares. En L. Campo y W. Pineda (coords.), *Propagación de la Onda 2012-2013* (pp. 51-72). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Islas, A., Vera, D. y Miranda, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de educación superior de México, Colombia y El Salvador. *Revista Educación y Humanismo*, 20 (34), 312-325. Doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Jarés, X. (1994). Educación para la paz y organización escolar. En A. Fernández (Dir.), *Educando para la paz: nuevas propuestas* (pp. 285-292). España: Universidad de Granada.
- Jiménez, F. (2004). Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 34, 21 - 54.
- Jiménez, F. (2009b). *Saber pacífico: la paz neutra. Marco por una Agenda de Estudios para la Paz y los Conflictos*. Ecuador: Universidad Técnica Popular de Loja.
- Jiménez, F. (2011). *Racionalidad Pacífica. Una Introducción a los Estudios para la Paz*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Jiménez, F. y Jiménez Aguilar, F. (2014). Una historia de la investigación para la paz. *Historia Actual Online*, 34, 149-162.
- Johansson, P. (November, 2014). *Building resilient peace in Liberia*. Paper presented in 37th annual Conference of the African Studies Association of Australasia and the Pacific (AFSAAP). Dunedin, New Zealand.
- Melendro, M. (2009). La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos. Un estudio comparado en Canadá, Bélgica y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 17 (2011), 197-218.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 1038 de 2015. Cátedra de la Paz. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 15, 15 – 27.
- Pérez, M. (2016). *Post-acuerdo y objetivos de desarrollo sostenible: Educación para la Paz, una oportunidad para Colombia propuesta de curso de verano en la Universidad EAFIT, basada en el Barco de la Paz*. Tesis de maestría, Universidad EAFIT. Recuperado de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8724/MariaAntonia_PerezMejia_2016.pdf?sequence=2
- Rodríguez, A. y Del Pozo, F. (2013). Infancia y juventud en una sociedad sostenible y solidaria. En M. Melendro y A. Rodríguez (coords.), *Menores y jóvenes en dificultad social* (pp. 17-59). Madrid: UNED.
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, 9, 141 - 160.
- Sánchez Cardona, M. I. (2015). *Educación para la cultura de paz: una aproximación psicopedagógica*. Universidad Santo Tomás.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2000). *Declaraciones sobre la Cultura de Paz*. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/index.html>
- UNICEF. (1993). Yo sueño con la paz. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html
- Tünnermann, C. (1997). *Cultura de paz: Un nuevo paradigma para Centroamérica*. Panamá: Consejo de rectores Unesco.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz*. España: Desclée de Brouwer.

1.4

LA PAZ A CONSTRUIR EN LAS POBLACIONES VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

AMER ESTRADA CASTRO

Licenciado en Biología y Química, Universidad del Atlántico.
Especialista en Gerencia Educativa, Universidad de San Buenaventura
Estudiante de doctorado en Educación, Universidad Simón Bolívar.

amerestrada80@yahoo.com

Este texto es producto del proceso de investigación desarrollado como aporte significativo de la tesis doctoral, en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Simón Bolívar.

El propósito de esta investigación es construir una pedagogía inclusiva para la paz que sustente las acciones en escuela, encaminadas a construir una paz desde el sentir de los mismos actores implicados en el proceso educativo y quienes han sufrido en carne propia los desmanes de la violencia en todas sus manifestaciones. Para lo cual se ha escogido como epicentro de estudio los Montes de María, en el departamento de Bolívar, por la complejidad misma de las dinámicas que sigue la violencia en toda esta región del país.

En este sentido, se hace necesario conceptualizar las diferentes perspectivas de paz, mediante un análisis documental, que permitan develar la paz por construir en estos territorios víctimas de la violencia; por esta razón se ha realizado una revisión rigurosa, traslapando los hallazgos a las necesidades de desarrollo presentes en esta población vulnerable.

La paz por construir en las poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia

Por estos días en Colombia es muy común en todos los sectores de la vida nacional (políticos, sociales y económico) que se hable de paz, esa gran utopía que todos anhelamos. No es para menos, es la primera vez en más de 50 años que se logra unos acuerdos con la guerrilla más vieja del mundo gracias al empeño y el interés actual de las partes para poner fin a este conflicto; aunque se nota un marcado interés político en ambos sentidos, no deja de ser be-

neficioso para el país, puesto que las regiones más vulnerables y donde se ha desarrollado el conflicto comienzan a esperanzarse en mejorar sus condiciones de vida.

Todo este sentimiento hace desbordar opiniones de todo tipo, además de intereses políticos y económicos de diferentes sectores de la vida nacional, generando mucha confusión y cuestionamientos, como: ¿realmente estamos cerca de conseguir la paz? ¿Los acuerdos de paz con las FARC terminan el conflicto en Colombia? Y sobre todo: ¿cuál es la paz que debemos construir en el posconflicto?, ¿qué papel juega la educación en la construcción de paz en las poblaciones víctimas del conflicto? Quizás estas dos últimas preguntas nos llevan a replantearnos desde la educación la construcción de paz en los contextos donde se ha desarrollado el conflicto armado, y cuál debe ser el papel de los sectores rurales en la generación de resistencias que permitan consolidar una cultura de paz, para no se repetir los actos de barbarie dejados en la historia del conflicto en Colombia.

Para responder los cuestionamientos planteados es de gran relevancia y necesario adentrarse a develar muchos conceptos, principalmente el de paz, el cual engloba muchos estados de la vida comunitaria, al mismo tiempo, caracteriza los contextos escolares y comunitarios, epicentros del conflicto armado en Colombia.

Al revisar la literatura sobre los orígenes del concepto de *paz* se liga sus inicios al Imperio romano, que etimológicamente proviene del vocablo *Pax* (Galtung, 2003; Jares, 1999), que según Muñoz (1998) está ligada a la acción de género femenino *Pak*, que significa ‘fijar por convención’, ‘resolver por acuerdo entre dos partes’; además, que el ter-

mino es heredado por las lenguas románticas en *paz, pace, paix, pau*.

Ahora, cuando analizamos el conflicto armado en Colombia, está en la mente de muchas personas que el fin de la guerra está ligado a los acuerdos concluidos en La Habana, siendo este el primer paso para construir la paz con relación al contexto histórico.

Cuando se mira el escenario de posguerra mundial, ameritaba consolidar unas relaciones en las que la paz no fuera simplemente un anhelo o un deseo de las personas, se necesitaba elementos contundentes que develaran la forma de evitar nuevas guerras, “surgen así los primeros acercamientos a lo que hoy denominamos como investigaciones para la paz, la cual en sus orígenes estaba orientada como investigaciones para prevenir la guerra” (Loaiza, 2015, p. 90), y que con la fundación del International Peace Research Institute of Oslo (IPRIO), en cabeza del matemático y sociólogo Johan Galtung en 1959, toma una nueva perspectiva al dividir las concepciones en paz negativa y paz positiva.

La paz negativa es entendida como la ausencia de violencia de guerra (Domínguez, García, González y Rodríguez, 1996; Muñoz, 1998; Jares, 1999; Loaiza, 2015). Según Barreto, Serrano, Borja y López (2009), esta posición obliga a derrotar a uno de los actores por vía de la fuerza o por acuerdo entre las partes. Para Jiménez (2009), la paz negativa es concebida como un equilibrio dinámico de factores sociales (económicos, políticos y culturales) y tecnológicos, ya que la guerra aparece como el desequilibrio de uno o más factores respecto de los otros.

Se podría entender este primer acercamiento entonces como el rechazo definitivo a la violencia entre seres humanos, quizás la forma tradicional en que entendemos la paz, como el ideal utópico del ser humano a cero violencias.

Esta primera concepción nos lleva a pensar que lo acordado con las FARC-EP es una paz negativa, que ilusiona con el fin del conflicto directo entre el Estado y este grupo armado.

Respecto a las condiciones de desigualdad y pobreza extrema en que se encuentran las víctimas del conflicto surge el concepto de paz positiva en los años 60 como una dimensión más subyacente a los conflictos sociales humanos, que generan situaciones de injusticia, inclusive ligado al anhelo de desarrollo de los países. La paz positiva es una dimensión ampliada del concepto tradicional de la paz (Jares, 1999, p. 72); luego, entonces, una paz positiva es una dimensión de construcción colectiva que reduce la inequidad, la violación de derechos humanos y las situaciones generadoras de hechos de violencia estructural. Si bien Tuvillo (2004) menciona que las investigaciones de paz se refieren a ella como el fortalecimiento de derechos humanos, democracia y desarme, que además está ligada al concepto de seguridad humana.

En el caso que nos agobia, los Montes de María, en el departamento de Bolívar, y específicamente en San José de Playón, en María la Baja, población históricamente golpeada por la violencia, como territorio de disputa entre guerrilla, paramilitares y grupos delincuenciales, que buscaban el dominio de la zona como vía para el transporte de todo tipo de actividades ilícitas, esto derivó en una afectación sin precedentes de violación de los derechos humanos y que hoy es la causa principal de la po-

breza extrema en que se encuentra esta población de campesinos y pescadores artesanales.

Lo anterior nos acerca más hacia la construcción de una paz positiva, al vincularla a la construcción social; requiriendo el aporte individual de cada uno de los miembros de una comunidad, donde cada individuo aporte a la edificación constante y permanente; lo cual implica el desarrollo de actitudes individuales, el reconocimiento de diferencia y la cooperación hacia los demás para alcanzar los objetivos colectivos de desarrollo, truncados por violencia estructural.

Esta perspectiva de la paz nos enseña, entonces, que no es el simple hecho de terminar un conflicto, ya sea por el derrocamiento de una de las partes o por un acuerdo entre quienes lo generan; más bien, es el proceso que involucra la población civil en el aporte de soluciones que buscan acabar con la inequidad, que según Diana Gómez (2007) “se debe enfocar hacia periodos de conflicto y posconflicto” (p. 37), es una manera de centrarse en la realización incansable en la búsqueda de una justicia social aun en tiempos de guerra.

Ahora bien, si pensamos en otras formas de violencia, como la ejercida a poblaciones minoritarias, por condiciones de raza, ideología o creencias (violencia cultural), esta situación justifica el acercamiento a un concepto más reciente de paz, al surgir nuevas perspectivas que ayudan ampliar la definición de un deseo de mitigación en un panorama creciente de nuevas manifestaciones de violencia, afectando a un sector más específico de una población, y por lo general está enraizado en la cultura. Es así como aparece entonces el concepto de *paz neutra*; como si se tratara de un átomo,

va configurando una polarización hacia diferentes tendencias de cómo entendemos la paz.

Al centrarse en los elementos de la cultura surgen elementos que complejizan la vivencia de la guerra de manera particular en el corregimiento de San José Playón: al ser una población de origen afrodescendiente, y a la que el fenómeno de desplazamiento trajo consigo grupos indígenas, generando un panorama de disgregación por parte del Estado, y grupos mayoritarios, evidenciándose esto en el abandono en que se encuentra la región.

En todo caso, Jiménez (2009) orienta el concepto de paz neutral hacia una “cultura neutral de paz” (p. 158); en este sentido, el individuo entiende las diferencias en la cultura y siente empatía por estas, como algo enriquecedor, asumiendo actitudes de tolerancia y aprendizaje frente a las manifestaciones de la cultura, al mismo tiempo aporta desde sus diferencias para enriquecerla.

En esta concepción de paz no se entiende como un estado central entre de la paz y la violencia; más bien, es un accionar que devela las injusticias como elemento de crecimiento propio para tomar partido y trabajar de forma positiva en la eliminación de la violencia cultural, siendo el diálogo la herramienta que nos lleva a comprender al otro.

Como vemos, el conflicto armado en Colombia es una problemática sociopolítica que genera graves consecuencias estructurales, debido a las complejidades mismas de cómo se desarrolla, especialmente en las zonas rurales, sin dejar de lado las graves consecuencias en todos los sectores de las zonas urbanas del país. Esta situación ha desencadenado una grave crisis humanitaria, de exclusión, intolerancia e inequidad que presiona la población y evita el surgimiento de una cultura de prosperidad,

haciendo además que sus pobladores se sigan sintiendo violentados al no tener acceso a los servicios de atención básicos y que crea la necesidad de construir una paz más allá de las confrontaciones entre grupos alzados en armas.

Respecto a todo este conglomerado de violencia directa, estructural y cultural, que se ha venido presentando en el corregimiento de San José de Playón, que marcan la pauta de vida de los habitantes de este importante centro agropecuario del departamento de Bolívar, y en general de los Montes de María, deben surgir propuestas que neutralicen la violencia silenciosa que sigue afectando a estas poblaciones, y que es el principio de subdesarrollo que los mantiene atados a situaciones de pobreza extrema.

Este panorama crea la necesidad de reinversión de la escuela, teniendo que adoptar primera instancia una filosofía de la educación que pueda sustentar la crisis generada por la violencia, pero que lleve a las propias víctimas del conflicto a hacer gestores de paz desde las experiencias de sus propias historias de vida, y más en este momento de ilusión hacia unas expectativas de paz, lo cual involucraría un cambio social, por lo que la escuela debe tomar la iniciativa de primer garante de paz.

Referencias

- Barreto, I., Borja, H., López, W. y Serrano, Y. (2009). La legitimación como proceso en la violencia política, medios de comunicación y construcción de culturas de paz. *Univ. Psychol*, 8 (3), 737-748.
- Domínguez, T., García, A., González, C. y Rodríguez, F. (1996). *Comportamiento no-violento: propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. Madrid: Narcea.

- Galtung, J. (2003). *La paz por medios pacíficos*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Gómez, D. (2007). Una propuesta académica en torno a la pedagogía, la paz y el conflicto. En A. Serna, D. Gómez y F. Guerra (coords.), *Pedagogía, Paz y Conflicto* (pp. 11-45). Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: La paz neutra. *Convergencia*, 16, 141-189.
- Loaiza, A. M. (2015). Investigación para la paz y trabajo social: Construcción de una cultura para las paces con perspectiva de género. *ELEUTHERA*, 12, 89-111.
- Muñoz, F. (1998). La “pax” romana. En B. Molina y Muñoz (coords.), *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval* (pp. 191 – 228). España: Universidad de Granada.
- Tuvillo, J. (2004). Cultura de paz y educación. En B. Molina y Muñoz (coords.), *Manual de paz y conflicto* (pp. 387-426). España: Universidad de Granada.

1.5

¿ESTÁ PREPARADA LA SOCIEDAD PARA LA REINTEGRACIÓN EN EL MARCO DEL PROCESO DE PAZ?: UNA MIRADA DESDE LA REINTEGRACIÓN COMUNITARIA, CONVIVENCIA Y CORRESPONSABILIDAD

MARÍA ALEJANDRA FAJARDO ÁLVAREZ

Estudiante de V Semestre del Programa de Trabajo Social
Universidad Libre- Seccional Pereira
mafajardo.trabajosocial@unilibrepereira.edu.co

MARÍA CAMILA GÓMEZ MURILLO

Estudiante de V Semestre del Programa de Trabajo Social
Universidad Libre- Seccional Pereira
mcgomez.trabajosocial@unilibrepereira.edu.co

ANDRÉS FELIPE LONDOÑO BEDOYA

Estudiante de V Semestre del Programa de Trabajo Social
Universidad Libre- Seccional Pereira
afondono.trabajosocial@unilibrepereira.edu.co

Resumen

El presente texto tiene como propósito presentar una reflexión desde Semillero de Investigación acerca de la preparación de la sociedad colombiana como receptora en el proceso de reintegración del conflicto armado, así como la corresponsabilidad que se tiene como sociedad civil frente a ello; es de nuestro interés enfocarnos en la *Reintegración Comunitaria* –dimensión que presenta la Agencia Colombiana para la Reintegración (2017)-, “la cual tiene como objetivo la construcción de vínculos entre los participantes del proceso de reintegración y sus comunidades receptoras”, esto en el marco de los Derechos Humanos; ahora bien, desde la declaratoria de los Derechos Humanos Emergentes se pretende fortalecer escenarios de

convivencia y reconciliación mediante el fortalecimiento de la confianza entre ambos (solidaridad). Como semillero de investigación se suscita la inquietud acerca de la preparación que se ha generado en la sociedad receptora para lograr la creación y fortalecimiento de dichos vínculos; si bien para esto se ha insistido en educar a los exintegrantes del conflicto y generar programas para su preparación, lo cual es sumamente importante, pero frente a ello también es importante preguntarse, ¿qué educación y qué tipo de preparación se le ha brindado a la sociedad receptora?, alrededor de ello gira nuestra reflexión, ya que esto, consideramos, es un punto clave para lograr el éxito del proceso de reintegración, por lo que existe una corresponsabilidad de la sociedad civil, el Estado y los exintegrantes de la FARC.

De igual forma, se pretende expresar la incidencia e importancia del valor de la convivencia en este escenario; presentando desde el Trabajo Social una propuesta de intervención desde el constructivismo y la educación social en el marco de la educación popular basada en el fomento y fortalecimiento de valores específicos en la sociedad, que contribuirán a un desarrollo óptimo del proceso de reintegración nombrado anteriormente, ya que como se menciona en el objetivo de la Agencia Colombiana para la Reintegración (2017), es importante propiciar relaciones de convivencia que estén basadas en el respeto y la solidaridad.

Por lo anterior, se evidencia la importancia de generar una preparación a la sociedad que esté dirigida a la formación y fortalecimiento de valores que permitan la reconstrucción del tejido social, como lo son el respeto, la solidaridad, la igualdad y principalmente la convivencia; algunos de estos valores han sustentado la Declaración Universal

de los Derechos Emergentes para la protección y reivindicación de los nuevos y renovados derechos de los hombres, mujeres y grupos poblacionales sin excepción alguna (Institut de Drets Humans de Catalunya, 2017).

Se pretende presentar una reflexión acerca de la preparación de la sociedad colombiana como receptora en el proceso de reintegración del conflicto armado, en el marco de la reintegración comunitaria, así como la corresponsabilidad que se tiene como ciudadanos frente a ello; expresando, de igual forma, la incidencia e importancia del valor de la convivencia en este escenario, presentando desde el Trabajo Social una propuesta de intervención desde el constructivismo y la educación social en el marco de la educación popular basada en el fomento y fortalecimiento de valores específicos en la sociedad que contribuirán a la reconstrucción del tejido social y, por ende, a un desarrollo óptimo del proceso de reintegración nombrado anteriormente.

Para iniciar, “reintegración” es la acción de volver a formar parte de un conjunto o grupo que, por algún motivo, se había abandonado; en el contexto de conflicto armado, se refiere al proceso de transición de cada excombatiente desde la vida militar a la vida civil en comunidad (Ugarriza, Mesías, 2009).

La reintegración es un proceso que en Colombia se ha intentado realizar a través de algunas alternativas desde 1986 en el gobierno de Belisario Betancourt, estableciendo posteriormente, en el mandato de Virgilio Barco Vargas (1986 - 1990), un nuevo modelo de reincorporación a la vida civil, por medio de la Consejería Presidencial para la Reconciliación, Normalización y Rehabilitación (Giraldo, 2010); del mismo modo, actualmente la Agencia Colombiana para la Reintegración

(ACR) pone de manifiesto una oferta de seis años y medio para las personas desmovilizadas de los grupos armados organizados al margen de la ley que no han cometido delitos de lesa humanidad y que quieren reintegrarse a la vida social y económica; así busca desarrollar habilidades y competencias ciudadanas entre las personas desmovilizadas y sus entornos; al mismo tiempo, se propone propiciar espacios para la convivencia y acciones de reconciliación, y fomentar la corresponsabilidad de los actores externos (ACR, 2017b), esto con el fin de lograr el proceso de reintegración en Colombia, propuesta con la cual se ha logrado la reintegración de 58 325 personas desmovilizadas en Colombia desde 2002.

Es interés en esta ponencia enfocar la atención en la dimensión que presenta la ACR denominada *Reintegración Comunitaria*, la cual tiene como objetivo la construcción de vínculos entre los participantes del proceso de reintegración y sus comunidades receptoras, con el fin de fortalecer escenarios de convivencia y reconciliación mediante el fortalecimiento de la confianza entre ambos (solidaridad) (ACR, 2017), ya que como semillero de investigación se suscita la inquietud acerca de la preparación que se ha generado en la sociedad receptora para lograr la creación y fortalecimiento de dichos vínculos; ya que se sabe que para el logro de este objetivo se han desarrollado acciones de preparación para los exintegrantes del conflicto y se han generado programas para ellos, lo cual es vital para el proceso de reintegración; sin embargo frente a ello, habría que preguntarse ¿qué educación y que tipo de preparación se le ha brindado a la sociedad receptora? En torno a ello gira esta reflexión, partiendo de que lo consideramos como un punto fundamental para el logro del éxito del proceso de re-integración, en el que

se tiene en cuenta la corresponsabilidad existente entre la sociedad civil, el estado y los exintegrantes de las FARC.

Así, y en torno a lo anterior, la convivencia se puede definir como

Un conjunto de experiencias armónicas o no, que definen la relación entre los individuos y entre los diferentes grupos a los que pertenecen, las relaciones interpersonales dependen pues de estas experiencias; la convivencia evoca la apertura al otro y al reconocimiento de la diversidad (Centro de Educación, Ciencia y Sociedad, 2017).

Unido a esto y como lo manifiesta la Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes, la convivencia va mucho más allá de la tolerancia, ya que lo valioso y necesario en estos momentos no es solo tolerar al otro, sino reconocerlo como un igual, aprender a convivir con todo el mundo; del mismo modo, la declaración es sustentada en algunos valores, entre los cuales se encuentran: el respeto, la solidaridad, la igualdad, y la convivencia; basada también, entre otros, en el *Principio de la Inclusión Social*, que como lo expresa la Declaración, “Implica ser aceptado con las propias características, capacidades y limitaciones como un miembro más de aquella sociedad, este principio tiene carácter universal” (Institut de Drets Humans de Catalunya, 2017, p. 9).

Ahora bien, se sabe que el crear espacios de convivencia entre las poblaciones reintegradas y la sociedad receptora es un proceso complejo, y en ello radica la importancia de propiciar una educación a la sociedad, la cual desde el Trabajo Social, y específicamente desde el Trabajo Social Contemporáneo —el cual presenta la posibilidad de desarro-

llar acciones profesionales dirigidas a la relación sujeto-sujeto que contribuyan a promover una interacción respetuosa entre ambos, contrarrestando en lo micro social, las formas de discriminación presentes en determinados contextos (Flores y Martínez, 2006): -, se propone una intervención dirigida a la formación y fortalecimiento en los contextos educativos (colegios, universidades) de valores específicos (respeto, solidaridad, igualdad, convivencia) a través de la generación de escenarios de reconciliación y convivencia entre los exintegrantes de los grupos armados al margen de la ley, siendo en este caso las FARC y la sociedad receptora (jóvenes); para lo cual se propone desde el constructivismo, propiciar la interacción social en el aprendizaje entre profesores, alumnos, líderes juveniles y personas desmovilizadas; ya que Vygotsky (s.f.) referenciado por (Domingo, J. 2008) manifiesta que el estudiante aprende de manera eficaz cuando lo hace en forma cooperativa, y desde esta propuesta se plantea que el proceso sea acompañado y motivado por directivos y equipo profesional de la institución determinada.

Del mismo modo y referenciándose en el marco de la educación social, a partir de uno de sus fines, planteado por Pello Ayerbe Echeberría, *Dinamizar y promover las relaciones positivas de convivencia del sujeto con su entorno*, y en el marco de la educación popular, se propone a través de acciones dirigidas a la contribución de la liberación y transformación tanto de las personas desmovilizadas como de los jóvenes (Freire, 2004) propiciar en los contextos educativos y cotidianos la construcción de escenarios de convivencia y reconciliación a partir de realización de talleres informativos y de sensibilización por parte de los profesores y directivos institucionales dirigido a la población juvenil, incorporación de cátedras institucionales

en torno a la convivencia en el marco de la reintegración, generación de experiencias vivenciales y espacios de comunicación entre los jóvenes y las personas desmovilizadas (visitas de exintegrantes a los centros educativos).

Lo anterior permite el fomento de relaciones de confianza entre los sujetos, y de este modo se contribuye a la reconstrucción del tejido social, logrando también en los jóvenes el comprender y asumir la corresponsabilidad que tienen como parte de la sociedad civil en el proceso de reintegración, trascendiendo de este modo a los contextos cotidianos no formales (redes juveniles, grupos urbanos) a través de la incidencia por parte de los jóvenes, lo que aportará mayor eficiencia al proceso de reintegración, y por ende al óptimo desarrollo del proceso de paz en el país.

Referencias

- Agencia Colombiana para la Reintegración - ACR. (2017). ¿Qué es la reintegración? Recuperado de <http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/Paginas/quees.aspx>
- Agencia colombiana para la Reintegración - ACR. (2017). La reintegración en cifras. Recuperado de <http://www.reintegracion.gov.co/es/la-reintegracion/Paginas/cifras.aspx>
- Centro de Educación, Ciencia y Sociedad [CECIES] (s.f.). *Diccionario del pensamiento alternativo II*. Recuperado de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=247>
- Freire, P. (2004). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Flores, C. y Martínez, G. (2006). Hacia una concepción del Trabajo Social contemporáneo en México. Su condición profesional. *Katálisis*, 9 (29), 249-

259. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v9n2/a12v09n2.pdf>

Giraldo, S. (2010). Contextualización teórica e histórica de la reintegración social y económica de desmovilizados en Colombia. *Poliantea*, 6(11), 35-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4784476>

Institut de Drets Humans de Catalunya. (2017). Declaración Universal de los Derechos Humanos

Emergentes. Recuperado de <https://www.idhc.org/es/investigacion/publicaciones/derechos-humanos-emergentes/declaracion-universal-de-derechos-humanos-emergentes.php>

Ugarriza, J. y Mesías, L. (septiembre, 2009). *Dilemas de la reintegración de ex-combatientes en Bogotá*. Trabajo presentado en VIII Seminario de Investigación Urbano-Regional de Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

1.6

PROGRAMA PSICOEDUCATIVO PARA LA PROMOCIÓN DE ACCIONES RESILIENTES EN FAMILIAS VICTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO POR VIOLENCIA EN COLOMBIA

JORGE IVÁN GALINDO MADERO

Psicólogo, magíster en Psicología
Tutor Maestría en Educación e investigador Universidad
Metropolitana
jgalindo@uninorte.edu.co

CIRIT MATEUS DE ORO

Psicóloga, magíster en Psiconeuro-psiquiatría
Doctorante en Comunicación
Investigadora Universidad Metropolitana
ciritmateus@unimetro.edu.co

Resumen

Este estudio describe insumos para la creación de un programa Psicoeducativo para la promoción de acciones resilientes en familias victimas del desplazamiento forzado por violencia en Colombia. El marco teórico se sustenta en el concepto de resiliencia familiar de Walsh. esta investigación es un estudio de casos, y los resultados señalan que la flexibilidad en el sistema, los replanteamientos de lugares y funciones familiares como la búsqueda de apoyo social, así como la educación, son aspectos que deben propiciarse para lograr la resiliencia familiar.

Introducción

El desplazamiento forzoso por la violencia es una de los síntomas más graves del conflicto armado en Colombia (Mejía, 2009); poblaciones enteras se han desplazado de sus asentamientos movidos por el terror que generan los grupos armados al margen de la ley.

En Colombia, el desplazamiento forzado se convierte en un ataque a la familia como sistema (López, 2007): alto riesgo de que sus miembros mueran o queden separados, aumenta el riesgo que mujeres y niñas queden expuestas a violencia sexual, vulneración de derechos relacionados con el acceso a la salud o la educación. Las familias desplazadas por el conflicto armado son en su mayoría campesinos, indígenas, afrodescendientes.

En medio del dolor de la tragedia del desplazamiento se puede ubicar en las voces y vivencias de las víctimas del conflicto experiencias de familias que luego de vivenciar los avatares de la violencia han logrado generar respuestas resilientes frente al desplazamiento y sus efectos desestabilizadores. El concepto de resiliencia se convierte en un punto de anclaje clave para comprender estas experiencias.

Marco teórico

El concepto de resiliencia familiar se refiere a los recursos que tienen las familias para superar eventos como el desplazamiento forzado, el cual se trata de un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a las crisis y desafíos de la vida” (Walsh, 2005). En esta mirada es importante el reconocimiento de los factores protectores que presentan las familias frente a eventos estresores o traumáticos (Yunes, 2003). Los estudios en resiliencia familiar estaban asociados a la comprensión de cómo las familias generan respuestas frente a momentos críticos (McCubbin, 2002) y en las herramientas y esfuerzos con los que cuentan para enfrentar la adversidad (Hawley, 1996).

Walsh (2005) señala en el estudio de las familias resilientes la importancia de abordar su sistema de

creencias, sus patrones de organización familiar y su sistema de comunicación.

El sistema de creencias permite que las familias construyan un sentido a partir de la adversidad, e incluyen las dimensiones de trascendencia y espiritualidad.

El segundo aspecto que señala esta autora, son los patrones de organización familiar, referidos a los recursos económicos y sociales con los que cuenta la familia, cumplen una importante función en la forma como la familia enfrenta las crisis o experiencias que alteran su funcionamiento.

El último aspecto, hace referencia a la comunicación, descrita como la capacidad que tienen los integrantes de la familia en expresar y negociar sus necesidades. Walsh (2005) señala que la resolución colaborativa de los problemas, la expresión emocional abierta y la claridad de esta comunicación son aspectos importantes para su estudio.

Para que se construya la resiliencia es importante que al menos uno de los adultos logre una resignificación de las vivencias que causaron la crisis en forma positiva, para luego promover la movilización de otros miembros de la familia. De igual forma, se requiere que surjan algunos acuerdos mínimos en la organización cotidiana de la familia como normas de convivencia, disciplina para los niños, construcción de valores (Walsh, 2004).

Objetivos

Este estudio tiene como objetivo en la formulación de un programa Psicoeducativo que promueva la resiliencia familiar frente al desplazamiento forzado.

Metodología

Esta investigación responde al diseño narrativo; este permite comprender una sucesión de eventos a través de historias o narrativas emitidas por los sujetos que participan en el trabajo de investigación; la metodología se hace siguiendo una línea de tiempo que va desde el antes del momento crítico hasta el presente.

En este caso se describen las características y dinámicas que se presentaron y presentan, en sistemas familiares que responden en formas resilientes frente al desplazamiento forzoso.

El diseño de la investigación esta direccionado por el modelo de estudio de casos, en el cual cada familia es tomada como un caso que responde a las exigencias que implica nombrar a una familia como resilientes.

La población responde a casos de familias resilientes descritas en libros de texto, informes del Centro Nacional de la Memoria Histórica y fuentes audiovisuales. Teniendo en cuenta el valor de la información recopilada se tomaron los siguientes casos de estudio.

Se tomaron cinco casos de estudio ubicados geográficamente de la siguiente forma:

Caso	Nombre de la experiencia	Departamento en el que se reporta la experiencia
Caso 1	Familias Valle encantado	Departamento de Córdoba
Caso 2	Familias Mampuján	Departamento de Bolívar
Caso 3	Familias de San José del Playón	Departamento de Bolívar
Caso 4	Familias de El Naya	Departamento de Cauca

Resultados: un programa psicoeducativo para la promoción de familias resilientes

La flexibilidad es importante para responder en forma resiliente a los cambios y movilizaciones que se generan durante y después del desplazamiento forzado. Luego del mismo la familia puede replantear los lugares de género frente a las acciones en el campo laboral; de esta forma, la mujer, que tradicionalmente está en casa mientras el hombre trabaja, ahora, por las condiciones y posibilidades laborales, trabajará mientras él está en casa; esto se reporta en todos los casos estudiados. La flexibilidad implica acciones como el cuidado de los

hijos y los ancianos; la distribución de responsabilidades en el hogar e incluso el compartir espacios y obligaciones con otras familias, teniendo como centro alcanzar una estabilidad para proteger a los miembros de la familia que lo requieren, como es el caso de los niños y los ancianos.

La significativa metamorfosis tanto de la familia como de las condiciones sociales demanda nuevos enfoques en los que se redistribuyan las labores domésticas y de cuidado y atención de los niños y de los adultos mayores. Aunque se presenten los conflictos por el destierro, la búsqueda de trabajo y las nuevas responsabilidades de la familia, especialmente por parte de la madre, quien debe repar-

tir el tiempo, puesto que la demanda de un tipo de trabajo impide el cumplimiento del otro y las tensiones que se derivaran de la obligación de cumplir bien ambos papeles y finalmente responder ante las diferentes cualidades exigidas por uno y otro.

Las familias resilientes permanecen unidas a pesar de cualquier crisis o situación traumática vivida; al tiempo, establecen nuevos y fuertes vínculos con otras familias que han vivido las mismas circunstancias; de esta forma se genera un mutuo apoyo de ganancia que robustece las respuestas de cada familia y les permite una más rápida entrada al tejido social y al campo laboral.

Las creencias religiosas, la tipología familiar, la posición política, el estrato social antes del desplazamiento no son aspectos diferenciadores de una familia que genera respuestas resilientes frente al desplazamiento forzado.

No existe una relación entre la resiliencia y el nivel educativo de las personas que desarrollan la resiliencia; esta se puede presentar incluso en personas que presentan los mínimos de formación educativa, ya que la resiliencia no está en relación con un saber educativo, sino al deseo de sobreponerse ante circunstancias adversas.

El soporte económico de la familia es otro interés primario como respuesta frente al desplazamiento forzado; aquí confluye la flexibilidad para asumir trabajos a los que los miembros de la familia no están acostumbrados; replantear el tema referente a quien lleva el dinero para la comida en casa; replantear responsabilidades en el hogar; asumir trabajos en lugares distantes del lugar de asentamiento del grupo familiar.

El educarse se convierte en una de las respuestas que se encuentran en familias resilientes; luego del desplazamiento forzado los adultos tienden a culminar estudios de formación básica o secundaria; en otros casos, alguno de los miembros de familia encuentra en el estudio de los derechos humanos y el derecho humanitario internacional una posibilidad de un discurso que dé respuesta a la búsqueda de una mejor calidad de vida.

Buscar apoyo en los espacios que ofrece el gobierno desde las acciones para la reparación de la víctima es otra de las respuestas que se encuentra en familias resilientes. Los miembros jóvenes y adultos tienen un conocimiento básico o amplio sobre temas como posibilidades de educación para víctimas del conflicto armado, ley de restitución de tierras, espacios para el acompañamiento psicosocial a la víctima.

Las familias que logran la resiliencia encuentran en la educación una importante palanca para la movilización de sus vidas; pero no fue la educación lo que los hizo resilientes, esta se encontró en el camino, fortaleció sus acciones y guía sus objetivos.

Referencias

- Hawley, D. (1996). Toward a definition of family resilience: integrating life span and family perspectives. *Family process*, 35 (3), 283-298.
- López, L. (2007). *Desplazamiento forzado en el oriente Antioqueño, estrategias familiares de sobrevivencia*. Medellín, Colombia: Comfenalco.
- McCubbin, M. (2002). Family Resiliency in Childhood Cancer. *Family Relations*, 51 (2), 103-111. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/3700195.pdf>

- Mejía, M. (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía: Desplazamiento forzado*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 26.
- Walsh, F. (2005). *Fortaleciendo a resiliencia Familiar*. Sao Paolo: Roca.
- Yunes, M. (2003). Psicología positiva e resiliencia: o foco no individuo e na familia. *Psicología em Estudo*, 8 (esp), 75 -84. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>

1.7

RECONOCIMIENTO Y MENOSPRECIO: VOCES DE VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO DESDE LA SOBREVIVENCIA Y LA RESISTENCIA

JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

Doctor en Ciencias Sociales y Posdoctorado en Educación intercultural
Profesor titular adscrito a la Facultad de Educación, Artes y
Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander de
Cúcuta.

Director del grupo de investigación en estudios sociales y pedagogía
para la paz, categoría A Colciencias. Investigador asociado.

jesusurbina@ufps.edu.co

jeruc24@hotmail.com

Esta ponencia se originó en la investigación titulada “Reconocimiento y menosprecio: voces de víctimas del conflicto armado desde la sobrevivencia y la resistencia”, presentada por el autor al Fondo de Investigaciones de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta en 2016.

El texto expone un trabajo comprensivo sobre el reconocimiento y el menosprecio desde el punto de vista de un grupo de víctimas del conflicto armado, para entender la manera como sobreviven y resisten los efectos de la guerra, y cómo se pueden fortalecer o no, procesos de pedagogía para la paz desde la Universidad.

El enfoque de investigación es cualitativo, a partir de las representaciones sociales de 25 víctimas del conflicto armado, a los cuales se les aplicó una entrevista en profundidad y cuatro grupos de discusión. Para el análisis de la información se procedió a la comprensión hermenéutica mediante la lectura sucesiva del material, y la identificación de recurrencias y hechos relevantes para sintetizarse en categorías. Con estas categorías inductivas se desarrollaron los capítulos de los hallazgos.

La pregunta central de la investigación es la siguiente: ¿Cómo vivencian el reconocimiento y el menosprecio un grupo de víctimas del conflicto armado en su esfuerzo por sobrevivir y

resistir los efectos de la guerra, y cómo desde estas experiencias de vida se pueden fortalecer procesos encaminados al desarrollo de una pedagogía para la paz desde la Universidad?

Desde lo teórico se profundizó en la teoría del reconocimiento y el menosprecio, a partir de Hegel (1966), Honneth (2010), Fraser (2009) y Ricoeur (2006). Se dio prelación a las representaciones sociales (Moscovici, 1998; Jodelet, 1984; Abric, 1994; Banchs, 2000) que los participantes les otorgaron a estos conceptos, y desde sus comprensiones se establecieron los fundamentos pedagógicos para la construcción de cultura de paz. Las formas de reconocimiento y menosprecio identificadas fueron las siguientes: menosprecio como indiferencia, reconocimiento como verdad, formas de reconocimiento hacia las víctimas, formas de menosprecio hacia las víctimas

Introducción

Partir de las voces de los protagonistas constituye uno de los rasgos característicos de toda investigación comprensiva. Indagar en sus imaginarios, concepciones, representaciones y significados no solo supone respetar los ejes que respaldan el rigor y la validez de este tipo de trabajos, sino la posibilidad de reconocer los sujetos y grupos sociales como portadores de saber. Esta idea la desarrolla Irene Vasilachis (2006) cuando sostiene este argumento en una epistemología del sujeto conocido. Toda vivencia de los seres humanos queda marcada en los relatos que se suelen contar, y en los textos que se producen sobre la experiencia de vida (Ricoeur, 2004), porque pensar la vida como “concatenación de hechos o experiencias que son narradas, es pensarla como un relato biográfico” (Guerrero, 2014, p. 64). Las narraciones que

cuentan las personas sobre sus vidas transmiten unos saberes, costumbres y maneras de concebir el mundo y dignas de ser estudiadas.

De ahí la importancia de escuchar, analizar y sistematizar las voces de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Sus relatos son referencias históricas a hechos y experiencias que proveen información relevante para la comprensión del ahora, a partir de un pasado que solo puede revelarse en el pasado. Rescatar las voces de las víctimas del conflicto armado significa recuperar un tiempo y un escenario que marcó todo un país y toda una historia, ya no contada desde la historiografía oficial, sino desde los relatos de los sujetos protagonistas del dolor de la guerra nacional, teniendo en cuenta que los seres humanos terminamos organizando nuestra experiencia y nuestra memoria a través de relatos.

Aproximaciones al reconocimiento

Hegel en su obra *La fenomenología del espíritu* (1966), y en específico en el capítulo sobre la conciencia, propone el término “reconocimiento” para designar la manera como los seres humanos establecen una relación recíproca en la que cada individuo ve al otro como igual. A través del reconocimiento se puede garantizar la individualidad, puesto que las personas somos personas en la medida en que exista otro sujeto que reconozca esa calidad. El reconocimiento conduce a la comprensión de las relaciones simétricas que se dan entre dos autoconciencias libres, pues “sólo una autoconciencia asegura su libertad en la medida que reconoce a otra autoconciencia como libre y la acepta como su idéntica, como persona, como individuo independiente.” (Hegel, citado en Orozco, 2013).

Honneth (2010), inspirado en Hegel, considera que el hombre se organiza e interviene en una sociedad en un medio intersubjetivo de interacción, en el cual el reconocimiento constituye un factor predominante en la subjetividad humana e implica una identidad. De esta forma presenta las formas de reconocimiento desde el enfoque de daño psíquico del individuo y lo clasifica en tres esferas: esfera del amor, esfera del derecho y esfera del reconocimiento social o solidaridad. Honneth también identificó la manera como el sujeto puede expresar el daño o menosprecio: maltrato físico-psíquico, tortura, violación y muerte en la esfera del amor; desposesión de derechos, estafa y exclusión en la esfera del derecho; e injuria, indignación y estigmatización en la esfera de reconocimiento social o solidaridad.

Por su parte, Fraser (2009) presenta sus reflexiones sobre el reconocimiento en lo que denomina “modelo de la identidad”. Con base en los aportes hegelianos expresa que la identidad se erige bajo un proceso de reconocimiento mutuo, es decir, cuando usted se reconoce y es reconocido o aceptado por otros sujetos se llega a ser un “sujeto individual”.

Ricoeur (2006) en su libro *Camino del reconocimiento* presenta un recorrido de la cultura del reconocimiento y se detiene en el verbo “identificar” y lo define como “(...) establecer una relación de identidad entre una cosa y otra” (p. 39); lo que conlleva a distinguir ese algo (cosa, persona e idea) es identificarlo. Lo que traduce en que identificar y distinguir son un binomio verbal indisoluble: “Para identificar es preciso distinguir, y se identifica distinguiendo” (p. 41).

Ricoeur presenta la articulación de tres modelos de reconocimiento intersubjetivo denominados

amor, derecho y estima social. Al primer tipo de reconocimiento le denominó *lucha por el reconocimiento y el amor*. Este primer modelo se basa en la necesidad de amor que tienen todos los seres humanos, es decir, la capacidad de amar y de ser amados, bajo el seno de una familia, y de la relación de amistad.

El segundo tipo de reconocimiento se conoce como *lucha por el reconocimiento en el plano jurídico*. En este tipo de reconocimiento se muestra la relación jurídica como una voluntad universal. Y como último modelo se encuentra *el reconocimiento mutuo*: la estima social, en el cual se forma un horizonte de valores compartidos, sin pedir a nada a cambio, porque está mediado por la solidaridad.

Sobre el menosprecio

El menosprecio está asociado a otros términos similares, como el desprecio, desdén, desestima, desconsideración, repulsa, burla, odio, entre otros. Gracias a los estudios realizados por Honneth (2010) se han podido determinar unos modos de menosprecio que despojan el reconocimiento de sus pretensiones de identidad. El primero de ellos es considerado un tipo de menosprecio práctico, es decir, cuando a una persona se le distancia de forma violenta y agresiva (violación, tortura) la libre decisión y disposición del cuerpo (pérdida del respeto). La segunda forma de humillación está designada como un menosprecio personal, es decir, cuando se le excluye a un sujeto ciertos derechos individuales y colectivos dentro de una sociedad.

Como tercer tipo de menosprecio y última modalidad de humillación se encuentra el valor social del singular o del grupo. Es lo que actualmente es conocido como injuria, calumnia, deshonra, es de-

cir, con esta desvalorización, “se conjuga una pérdida de autoestima personal” (p. 164) y lo que se le arrebató es “(...) la aquiescencia social a una forma de autorrealización que él debe encontrar difícilmente con ayuda del aliento y de las solidaridades de grupo” (p. 164).

Metodología

Esta investigación se abordó desde la perspectiva procesual –enfoque cualitativo– de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodellet, 1984, 2002, 2003; Banchs, 2000; Araya, 2002); por lo tanto, parte de la comprensión del objeto de estudio que considera a los sujetos y a los grupos sociales como portadores de significados, susceptibles de ser estudiados. De acuerdo con Flick (2007, p. 12), la investigación de corte comprensiva procura aproximarse al universo social de “ahí fuera”, para entender, describir, y de ser necesario explicar, los fenómenos sociales desde el interior de los participantes de la investigación. En este estudio el interés se centra en comprender cómo se sienten reconocidas o menospreciadas las víctimas del conflicto armado. La selección de los participantes se realizó de acuerdo con los siguientes criterios: a) ser víctima del conflicto armado colombiano; b) interés de participar en el proyecto; c) disponibilidad para las entrevistas en profundidad y grupo de discusión; d) se preservó el anonimato de los participantes y se consideró el código de ética para el manejo responsable de este tipo de información.

La recolección de la información se realizó a partir de dos técnicas: la entrevista en profundidad (Kvale, 2011) y los grupos de discusión (GD) (Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón, 2009; Valles, 1997; Canales y Peinado, 1995). El análisis de los datos se realizó con el apoyo de la teoría fundamentada

en su proceso de codificación, abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002). Con base en este supuesto se procedió al análisis de los datos (Flick, 2014), provenientes de:

- Los objetivos, las preguntas y el contexto que motivó el problema de investigación.
- Los patrones, situaciones o hechos relevantes que surgieron a lo largo de la investigación.
- El proceso de ver el todo y las partes y viceversa.
- Los fundamentos teóricos iniciales.

Resultados

El reconocimiento como verdad

Una primera representación sobre el reconocimiento se relaciona con la “verdad”. La palabra “reconocimiento” se representa como un acto de confesión de las personas, una acción que representa la verdad, la confianza y el cumplimiento de lo pactado. Reconocer al otro implica el compromiso de la sociedad de tolerar y aceptar a aquellas personas que son diferentes o marginadas por diversos factores, bien sea de carácter político, social o económico, pero ese reconocimiento debe darse sin artilugios, libre de toda sospecha y mancha de mentira.

Las víctimas consideran el acto de reconocer como un “premio”, un acto de “reparación”, de “protección” y de “inclusión”. Según una de las víctimas participantes: “Yo me sentiría reconocido cuando me hablen con la pura verdad, sin más mentiras” (P01). O como confirma otra víctima: “Porque la verdad es como el agua clara, y no los enredos de

los políticos que dicen una cosa, pero hacen otra. Siempre con engaños” (P05).

Se trata de una verdad no solo en lo político sino en el trato y en la acogida que le dé la sociedad: “Porque cómo va a ver reconocimiento, cuando la gente de la comunidad, los pueblerinos, le meten a uno la puñalada por la espalda” (P011). Este testimonio reúne una representación recurrente: la población receptora casi nunca los ve con buenos ojos, hay un estigma, un temor, y casi siempre un interés colateral: “Si en el Barrio hay víctimas, el gobierno y las ONG invierten en desarrollo para toda la comunidad” (P012). Aquí radica el núcleo central de la representación de las víctimas cuando relacionan el reconocimiento como un acto de verdad.

Para las víctimas el reconocimiento del Estado, la sociedad, e incluso la familia, tienen que estar inspirados en la verdad. Ese es el mejor mecanismo para llegar a la paz:

Si el Gobierno y la gente del pueblo no son claro, todo va a seguir igual, porque hay un dolor de nosotros que no se arregla con una ayuda material... Nosotros necesitamos la verdad, que nos digan de frente porque nos mataron o nos desplazaron, que nos hable con la pura verdad y nos digan donde están nuestros desaparecidos (P015).

Las víctimas asumen la verdad como una manera de reconocer y reconocerse: “porque si desde la familia no reconocemos quiénes somos, si dejamos de ser nosotros, si nos mentimos a nosotros mismos, qué podemos esperar del Gobierno” (P09).

Puede identificarse una representación del reconocimiento como verdad en todos los ámbitos: por una parte, el Estado, que debe garantizar re-

paración y verdad a través de la justicia social; la sociedad, que debe asumir que las víctimas es la sociedad en su conjunto; y la familia como el valor que ancla su posibilidad de reconocimiento:

Todos en general debemos reconocernos como víctimas de este desangre, porque todos hemos sufrido la guerra. El Estado, que ha malgastado la plata en hacer la guerra; la familia, que ha sido maltratada, y la sociedad que viven en el pueblo, que parece querer paz, pero seguir haciendo la guerra (P024).

En síntesis, las víctimas representan el reconocimiento con la verdad por la imperiosa necesidad, según ellos, de develar lo que está pasando en la realidad: un Estado que los reconoce mediante leyes y decretos, pero cuyo reconocimiento se reduce a las ayudas materiales y a un escaso reconocimiento psicosocial; una sociedad que los reconoce pero esconde las verdaderas intenciones matizadas por el interés de aprovechar los recursos del Gobierno para beneficio particular; y una familia desintegrada, sin un principio de autoridad que los guíe.

Menosprecio como Indiferencia

La contraparte del reconocimiento es el menosprecio. Quizá sea Este el mayor estigma que recae sobre las víctimas del conflicto armado. Las víctimas sienten que, en efecto, aún prevalece el menosprecio, y de acuerdo con el análisis de los datos, se representa a través de la indiferencia. El propio Estado, aunque ofrece una serie de programas y ayudas, muchas veces termina en la frustración del “maltrato de un empleado del gobierno... que no sabe tratar a la gente pobre” (P03), porque según los participantes, “los funcionarios hacen politiquería con los recursos de las víctimas y nos hacen sentir que es un favor, como si no les pa-

garan a ellos para que trabajen” (P021). Al tratar de precisar esta representación, la objetivación y anclaje del concepto se manifiesta con la palabra “indiferencia”: “A mí me parece que todo es por indiferencia, porque se sienten poderosos en sus oficinas y nos ven como un trapo viejo” (P07).

En el ámbito social esta indiferencia, según los participantes, se produce en el trato de muchas personas hacia las víctimas. Hay cierta apatía en las comunidades receptoras a la hora de ser solidarias con el desplazado o con la viuda y la huérfana: “Cuando uno le pide colaboración la gente lo mira a uno como si fuera un ladrón, un guerrillero o un paraco” (P17). En el caso de la familia, los participantes señalan que este menosprecio también se da en muchos núcleos familiares: “Muchas víctimas huimos del campo a la ciudad y buscamos a la familia, pero a veces nos cierran las puertas, somos una boca más y en el pueblo la vida es muy cara” (P19).

En conclusión, el Estado colombiano, la sociedad y la propia familia menosprecian a las víctimas a través de la indiferencia. El Gobierno a través de un estado burocrático, profundamente corrompido por la llamada “politiquería”; la sociedad ciudadana, en específico, que sigue viendo la guerra como algo lejano, más relacionada con los ámbitos rurales, y por lo tanto indiferente ante la posibilidad de una paz estable y duradera; y una familia fragmentada a causa de la guerra, que no atina a encontrar un norte a la hora de proyectarse como factor de cohesión.

Conclusiones

Las víctimas del conflicto armado participantes en este estudio representan el reconocimiento con la verdad y el menosprecio con la indiferencia. La

verdad es asumida como el núcleo central de su representación y la relacionan con la transparencia, la claridad y la honestidad tanto del Estado, como de la sociedad y la familia. La verdad no consiste solamente en una confesión y una aceptación de la falta, sino como la manera directa de afrontar los retos que supone reconocer al otro, sentir y sentirse reconocido. Aspectos que también tienen que ver con la inclusión y el respeto mutuo.

En cuanto al menosprecio, la objetivación y el anclaje del concepto se manifiestan a través de la imagen de la indiferencia. Una actitud sutil, no tan patética como el desprecio directo, revestida de diversos matices culturales y simbólicos e impregnados del mínimo gesto. Con un poderoso influjo en los distintos ámbitos de los mundos subjetivos e intersubjetivos de las personas. Una especie de pequeño monstruo con mil cabezas, ora maquillada de displicencia, ora disfrazada de indolencia.

En esta especie de carnaval de indiferencias desfila el funcionario público que muestra su faceta de frialdad y desgano; el delegado de la ONG que solo quiere la foto y el testimonio para rendir sus informes y justificar su salario; el vecino neutral y displicente que prefiere mirar para otro lado por temor al recién llegado: “¿uno no sabe de dónde viene y qué viene a hacer esa gente?” (P016). Es decir, el menosprecio posee muchas máscaras con un perfil único: la frialdad y el desapego.

Referencias

- Abric, J. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric (coords.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 27-37). México: Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.

- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation*, 9, 3.1 - 3.15.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupo de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2009). *Justicia Social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Teorías políticas contemporáneas*. España: Morata.
- Guerrero, J. (2014). Reflexiones sobre la investigación y la práctica narrativa en trabajo social. Recuperado de <https://megaslides.com/doc/5982184/alternativas-n%C2%BA-21-2014>
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz editores.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría, en Psicología Social, II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2002). Les représentations sociales dans le champ de la culture. *Information sur les sciences sociales*, 41(1), 111-133. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0539018402041001008>
- Jodelet, D. (2003). Relaciones. Estudios de historia y Sociedad. *Relaciones*, 24 (93), 99-113.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Orozco, S. (2013). El concepto de reconocimiento en Hegel: un principio de justicia social. *Versiones*, 2 (3), 115-124.
- Pérez, R., y Viquez, D. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23 (110), 87 - 101. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/actualidades/article/view/12>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pirámide.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

2

EDUCACIÓN SOCIAL Y REHABILITACIÓN SOCIAL

2.1

LA DESPROFESIONALIZACIÓN EDUCADORA EN LAS PRISIONES ESPAÑOLAS. EL CASO DE LOS EDUCADORES SOCIALES

FERNANDO GIL CANTERO

Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid, España
gcantero@edu.ucm.es

Resumen

En este trabajo nos vamos a centrar en mostrar las peculiaridades de la perspectiva educativa por parte de los educadores sociales dentro del ámbito penitenciario de España (Caride y Gradaílle, 2013; Del Pozo y Gil Cantero, 2013; Juanas: 2014; Lorenzo, Aroca y Alba, 2013). Nos vamos a centrar así en dos objetivos, por un lado, en indicar en primer lugar algunas de las razones que dificultan la presencia de los educadores sociales en prisión; por otro lado, vamos a detallar algunos de los errores habituales que se puede cometer a la hora de perfilar la función educativa de los educadores sociales en prisión. La metodología usada es la hermenéutica interpretativa, de carácter crítico y educativo, basada en fuentes documentales académicas, legislativas y políticas.

Los resultados se centran en señalar que no hay una voluntad política para incorporar a los educadores sociales en las prisiones españolas. Hay una perspectiva educativa basada en un concepto de vigilancia punitiva por la que la función de los educadores la ejercen antiguos funcionarios de instituciones penitenciarias. Otra conclusión es que la ausencia de profesionales de la educación social en las prisiones supone una desvalorización del enfoque educativo y, por tanto, una desvalorización real del principio de reinserción.

Todos los gobiernos españoles que han tenido responsabilidades penitenciarias de alcance nacional, tanto de derechas como de izquierdas, han rehusado por distintas razones incorporar tanto a los pedagogos como a los educadores sociales a las funciones de educación recogidas en Reglamento Penitenciario (RP).

La primera razón es el predominio claro de las políticas de retención y custodia en las prisiones de nuestro país frente a las políticas de rehabilitación y reeducación. La transformación de un funcionario de vigilancia en un educador, sin la exigencia de los requisitos legalmente establecidos de ámbito nacional para el ejercicio de esa profesión, muestra claramente que la función educativa trata de insertarse en el rol de vigilancia previa que ha tenido el funcionario. La idea de fondo es que educa mejor el que antes ha vigilado o, dicho de otro modo, no interesa en realidad que eduque y sí que continúe vigilando bajo la apariencia de ser educador.

Otra razón planteada continuamente por los responsables de instituciones penitenciarias es la escasez de recursos económicos. No merece la pena que nos detengamos en este punto dado que este argumento, planteado tanto antes como después de la crisis, no ha impedido que, sin embargo, se abran convocatorias para plazas de psicólogos, criminólogos-juristas, profesores y trabajadores sociales. Por otra parte, los recortes que ha habido en instituciones penitenciarias se han centrado sobre todo en frenar los planes de amortización de centros penitenciarios y menos en la contratación de personal (Del Pozo y Gil Cantero, 2013, p. 68).

Otra razón, probablemente la más escandalosa, es que no se considere relevante la perspectiva educativa en la prisión desde un punto de vista profesional. Es decir, que las tareas legalmente asignadas a los educadores actuales de prisiones no requieran para algunos una formación especializada, profesional y universitaria, y que puedan ser ejercidas por cualquier sujeto con un mínimo curso de formación y años de antigüedad en el cuerpo de vigilancia.

La desprofesionalización de la perspectiva educativa en las prisiones es algo que nos debe preocupar a todos porque supone asumir e identificar a la educación a un rango de ejecución práctica asimilable a una conversación, un encuentro o una actividad, esto es, algo al alcance de cualquier sujeto. Es lamentable, como detallaremos más adelante, que la educación, la reeducación o resocialización no se considere todavía, a efectos penitenciarios, una acción susceptible de ser profesionalizada en su diagnóstico, ejecución y evaluación (Vila Merino y Martín Solbes, 2013; Lorenzo et al., 2013; Sáez Carreras y Campillo, 2013; Lorenzo y Varela, 2014; Del Pozo y Gil Cantero, 2014; Juanas, 2014), más allá de una buena voluntad que, sin lugar a dudas, influye decisivamente en los efectos educativos que logra.

Una de las consecuencias de esa desprofesionalización de la perspectiva educativa en las prisiones es la progresiva ausencia de discursos educativos en torno a las diferentes actividades que se realizan en prisión, pasando a utilizarse los términos terapia, talleres, entretenimiento, actividades culturales, trabajo ocupacional, trabajo productivo, etc. Todo lo referente al trabajo productivo, terapéutico, formativo u ocupacional; todo lo referente al tratamiento de toxicomanías; todo lo referente a las actividades de ocupación y entretenimiento de carácter cultural se encuentran así sin un discurso educativo que las fundamente y apoye. (Sobre la confusión añadida además entre instrucción y educación en prisiones véase: Caride y Gradaïlle, 2013).

Otra razón que puede estar influyendo por parte de las diferentes autoridades ministeriales del ámbito penitenciario es que no perciban con claridad una sustantividad o singularidad diferenciada del papel profesional del educador. En efecto, en esta

variable hemos influido los propios educadores al identificar erróneamente, entre otras cuestiones, la educación con la vida. Veamos esto con detalle.

Un error habitual en el momento de especificar las funciones de los educadores sociales en la prisión es identificar la educación social con referencias muy genéricas, muy generales, operativamente inalcanzables y superpuestas con el resto de funciones de otros profesionales. La expresión concreta del error pasa por considerar que el educador social se hace más necesario cuantas más tareas abarque y más generales. En las asignaturas que impartimos referidas al ámbito penitenciario, dentro de los estudios conducentes al grado de educación social, en el tema referido al análisis de las funciones de los educadores contenidas en la actualidad en el RP y el necesario análisis crítico que requieren para la adaptación profesional a las competencias reales del educador social actual, es muy habitual encontrarnos con una referencia unánime, por parte de los alumnos, a que el educador social se encarga de “mejorar la vida de los internos”, “educar a los internos” o “reinsertar o reeducar a los internos”, “hacer valer o defender los derechos de los presos”, “optimizar su calidad de vida”, etc.

A nuestro juicio, la función de los educadores sociales no se identifica ni con la vida, ni con la educación en general, ni con la reinserción o reeducación en general. Todos los profesionales que trabajan en el ámbito penitenciario deberían desarrollar sus funciones teniendo como perspectiva finalista la calidad de vida de los presos, su educación, su comportamiento, su personalidad y, por supuesto, su reinserción. Todos los profesionales que trabajan en el ámbito penitenciario *participan* de estos fines, pero desde funciones diferentes.

Por eso, cualquier trabajador o profesional que trate de apropiarse singularmente de estas perspectivas finalistas, en realidad no mejora sus funciones sino que, por el contrario, las desdibuja, e incluso puede contribuir a que se le considere innecesario al duplicar o solaparse con otros profesionales con más tradición y aceptación social. Los educadores sociales no son los únicos en ocuparse de los aspectos referidos a la vida, a la educación, a la reinserción de los presos. Los educadores sociales contribuyen *específicamente* a mejorar la dimensión comunitaria y social de los aprendizajes de los internos en orden a favorecer su reinserción y reeducación en la sociedad (Caride, Gradaïlle y Caballo, 2015; Ruiz-Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos, 2015).

Solo eso. Ni más ni menos. Esta función concreta –que, por supuesto, tiene que ver en su conceptualización y práctica con las finalidades genéricas de la calidad de vida, la educación, y la reinserción– es la que nos permite justificar la *necesidad* de su presencia en los ámbitos penitenciarios al ser una dimensión directamente relacionada con los fines penitenciarios y no ser cubierta en su especificidad por el resto de profesionales ya presentes.

Otra dimensión habitual del error anterior por parte de los alumnos que estudian el grado de educación social es renegar o cuestionar cualquier lista de funciones que reglamentariamente se establezcan para el ejercicio de su trabajo en el ámbito penitenciario, alegando que su trabajo no puede circunscribirse ni limitarse a una lista de tareas. En este caso ya no se trata de defender erróneamente que las funciones de los educadores sociales se vinculan con perspectivas finalistas relacionadas con la calidad de la vida en general, sino que se considera innecesario, y hasta confuso, el que se

pretenda realizar cualquier tipo de lista o de delimitación de tareas, al considerar que el *trabajo del educador social es absolutamente imprevisible, imposible de controlar o regular desde algún punto de vista.*

En esta ocasión el error se produce al confundir la indeterminación existencialista del núcleo educativo por excelencia del cambio de los sujetos, esto es, la absoluta falta de previsión sobre el acontecimiento educativo del cambio personal con el ejercicio profesional necesario para que esa relación educativa, para que ese acontecimiento, para que ese cambio deseable (García Fernández y García Quismondo, 2013) en los sujetos acontezca. Dicho de otro modo, lo que es imprevisible e incontrolable y no sujeto a regulación lineal es la secuencia de progresión educativa-social de cambio por la que pasa un sujeto concreto en un contexto de vida concreto y para una reinserción concreta. Lo que sí es previsible, controlable y regulable son las funciones que, desde un ámbito profesional específico se establecen para incrementar la probabilidad de la eficacia de esa línea progresiva de cambio educativo-social del sujeto. Si no aceptamos ni proponemos ni defendemos unas funciones específicas de trabajo profesional concreto en las prisiones, siempre se podrá justificar que la presencia de los educadores sociales es innecesaria, ya que, si todo depende solo de una relación humana de calidad, entonces esto lo pueden ofrecer también los voluntarios y además...gratuitamente.

Referencias

- Caride, J. A. y Gradaílle, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15529>
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 4-11.
- Del Pozo, F.J. y Gil Cantero, F. (2013). Conocimiento pedagógico y crisis social. Los efectos de la crisis en las prisiones. En M^a C. Fernández et al. (eds.), *La crisis social y el Estado de Bienestar: las respuestas de la Pedagogía social* (pp. 65-71). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Del Pozo, F.J. y Gil Cantero, F. (2014). A Educación como eixe vertebrador do tratamento penitenciario". *Revista Galega de Educación*, 59, 15-18.
- García Fernández, D. y García-Quismondo, J.J. (2014). ¿Puede existir un cambio deseable en las personas reclusas? Análisis cualitativo de las últimas declaraciones en el corredor de la muerte (Texas). En Del Pozo y Peláez-Paz (2014), *Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica* (pp. 138-150). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Juanas, Á. (coord.). (2014). *Educación Social en los centros penitenciarios*. Madrid: UNED.
- Lorenzo, M., Aroca, C. y Alba, J.L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Lorenzo, M. y Varela, C. (2014). Coordinadoras del número monográfico "O reto de aprender nos cárceles", *Revista Galega de Educación*, núm. 69.
- Ruiz-Corbella, M., Martín-Cuadrado, A.M. y Cano-Ramos, M.A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 12-19.
- Sáez Carreras, J. y Campillo, M. (2013). La Pedagogía Social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 73-96.
- Vila Merino, E.S. y Martín Solbes, V.M. (2013). Editores del número "La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas". *Revista de Educación*, 360, 12 - 112.

2.2

LA EDUCACIÓN POPULAR COMO PRÁCTICA HUMANIZADORA EN LOS PRIVADOS DE LIBERTAD DESDE EL CONTEXTO COLOMBIANO

KAREN JINETH CAMACHO LÓPEZ

Trabajador social y Semillero de Investigación

Fundación Universitaria San Alfonso

Karen89.c.l@gmail.com

Esta ponencia sustenta la relación vigilar-castigar, tomando las herramientas investigativas de Michael Foucault. Primero aborda el aspecto jurídico-económico y técnico-disciplinario del castigo. Para ello se revisan las definiciones del Inpec y el cuestionamiento sobre si se cumple el presupuesto de constitución de la cárcel como centro de transformación de individuos. En el segundo momento, la relación crimen-castigo es expuesta desde el papel del trabajador social con respecto a la intervención en cárceles, con relación a las metodologías que puede usar y a los alcances de las mismas; para ello se considera a la Educación popular como el espacio en el que el arte permite la interacción del privado de la libertad con quienes aún habitan la sociedad civil, posibilitando así una resocialización efectiva.

La metodología parte de la genealogía de Nietzsche que Michel Foucault rescata en sus obras para entender la historia y la realidad, no de manera lineal y totalizante sino percibiendo la singularidad de los sucesos (Foucault, 2008) Siguiendo a Foucault, se necesita recuperar sucesos individuales, trabajando con los desechos de la historia, siendo así concebidos el delincuente, el anormal, lo ilegal, el castigo, que permiten ver las luchas, tensiones, confrontaciones de poder, las cuales se traducen en códigos, leyes; una forma de caracterizar comportamientos del sujeto y así generar nuevas formas de control.

Esta metodología recupera elementos que son dejados de lado en la visión normalizadora de la sociedad a través de discursos de poder que la regulan. Así, se rescata la tarea del genealogista de interrogar la verdad, ser meticuloso y documentalista, para descubrir esa singularidad de la realidad.

Introducción

Anhelos: “Mi nombre, me lo han quitado, me entregaron un número; eso soy, solo un número. Me han robado mi sombra, no existe un universo más allá del pasillo central. El mundo ha castrado mis deseos. Soy víctima del oscuro y frío túnel de los barrotes. Carezco de todo y de nada. Respiro el aire enrarecido de los deseos reprimidos, solo existen las ilusiones que están conmigo en la paradoja del infinito. Mis sueños están intactos, desde el infinito observo mi cuerpo atrapado entre barrotes, pero mi Nefash y mi Rudj viajan libremente entre las nubes; arriba y abajo el azul del océano disfruto de los bosques el aire limpio perfumado con bruma de libertad” (Nilton Galeano, patio 3, E-C Bogotá).

Este relato de un privado de la libertad permite ver que las prácticas penitenciarias en Colombia, específicamente en el EC-Bogotá (cárcel modelo), enmarcan el diario vivir de los internos, lo cual lleva a reflexionar sobre sus prácticas cotidianas y educativas, indagando sobre el sentido que logra la educación en los centros penitenciarios. Se requiere pensar una política que promueva igualdad de valor para todos, una igualdad de derechos. Para ello, tendríamos que cuestionar la dinámica y el funcionamiento de una serie de instituciones, las cuales, al enmarcarse por casos especiales, a diario caminan sobre el límite del recuerdo y el olvido de dicha inclusión.

La institucionalidad penitenciaria enmarca la situación en la singularidad de los individuos “privados de unos derechos” en donde se menosprecia la perspectiva de un trato digno a sus integrantes, se sustenta por la yuxtaposición diametral entre la igualdad de derechos de los hombres y la privación de derechos a los criminales.

Numerosos han sido los motivos del castigo; cada uno de ellos obedecía en mayor o menor medida a los intereses de los Estados que los efectuaban. Foucault nos cuenta el desarrollo del castigo en la historia, las prácticas de escarmiento se hacían desde las carnicerías y ahorcados en las plazas públicas, que eran las metodologías de difusión del miedo en las monarquías, hasta el aislamiento y privación de la libertad en los Estados modernos. Si bien cada uno representaba una forma de castigo particular, sus diferencias esenciales estaban enmarcadas en los procedimientos, metodologías y alcances de los susodichos castigos.

Pensémoslo así, somos espectadores en la plaza pública para el acto de la horca. El telón de fondo en esta escena de la obra nos indica que se está entregando un mensaje: “entérese todo aquel que desee cometer el mismo crimen que su final será este”, “Tenemos el poder y la fuerza para reprender a quien intente actuar del mismo modo que este criminal”, etc. Así es el conjunto de discursos que limitan la sociedad; este es el ejemplo de las cárceles donde se asegura al delincuente una vida delincencial,

Reacciona contra su decaimiento sacando fuerzas de la misma flaqueza que no cesa entonces de crecer, y volviéndose hacia ella para machacarla aún más, imponiéndole límites, suplicios y maceraciones, disfrazándola de un alto valor moral y así a su vez retomará vigor. Tal es el movimiento por el que nace el ideal ascético en el instinto de una vida degenerante que... lucha por la existencia. (Foucault, 1979, p. 72)

Puesto que sus discursos, aunque no están escritos, sí están explícitos en la realidad, y las estrategias penitenciarias no responden a las necesidades sociales del privado de la libertad, pero sí a los factores económicos de las instituciones penitenciarias y carcelarias.

Reinaldo Giraldo (2008) ofrece su perspectiva sobre el postulado de la naturaleza de las cárceles en Michael Foucault: Desde el inicio, la prisión es un instrumento tan perfeccionado como la escuela, el cuartel o el hospital que actúa con precisión sobre los individuos. La prisión se funda sobre su papel de transformar a los individuos. Al encerrar, al corregir, al volver dócil no hace otra cosa que reproducir todos los mecanismos que se encuentran en el cuerpo social. La prisión tiene un doble fundamento, jurídico-económico y técnico-disciplinario, que le da su solidez y la hace aparecer como la forma más inmediata y más civilizada de todas las penas. (p. 86)

Podríamos decir acaso así como el objetivo de la escuela es generar un comportamiento en los estudiantes; en el hospital, más allá del cuidado de las enfermedades, está la recomendación sobre prácticas y salud del cuerpo; en la cárcel, del mismo modo. Recordemos el doble fundamento nombrado: el Jurídico-económico, que es objeto de estudio en la intervención del trabajador social, y el Técnico-disciplinario que, en cambio, es contemplado por el trabajador social como proceso que determina o no las dinámicas para la reincorporación a la vida civil; teniendo como elemento transversal su integralidad como persona y el trato digno en el proceso. Con base en este fundamento podríamos pensar la cárcel como lugar donde, por medio de técnicas propias, se enseña el valor de la disciplina; y en términos jurídicos-económicos se entiende que una persona que logra reparar el daño cometido ante las instituciones es económicamente positiva al resocializarse.

El trabajador social comprende que las personas privadas de la libertad se encuentran en ese estado porque cometieron una ruptura del contrato, crimen, y por ende son considerados “no aptos para vivir en

sociedad”. Pese a que esta es una perspectiva que se da desde la filosofía política contemporánea, aunque parezca ser muy dada al idealismo y el deber ser, parece pertinente siempre tenerla de frente; esto con el fin de recordar que los derechos humanos acarrear consigo unas dificultades que se configuran dependiendo de la institución en cuestión.

Es pertinente identificar la posición del Trabajador Social para entender las técnicas de dominación del individuo moderno como interés de una complejidad de métodos individualizantes de cuestiones tradicionalmente ignoradas por la configuración de la ciencia social crítica, lo cual representa a lo ideológico frente a la acción de vigilar y castigar actualmente “lo que ocurre en las sociedades disciplinarias donde los sujetos son como topos que pasan de un encierro a otro (de la escuela al ejército, del ejército a la fábrica) de forma lineal y progresiva en las sociedades de control nadie termina lo adiestrarse” (Castro, 2010, p. 213).

Si bien una persona fue procesada por un acto criminal, esa acción, en primera medida, tiene una razón de ser que se esconde o determina en la visión del mundo que posee dicha persona. Lo que para el Estado puede ser puramente un ejercicio particular, para el trabajador social es un complejo entramado de razones, historias y perspectivas que inciden al agente a llevar a cabo o no un crimen.

He ahí la importancia de la intervención del trabajador social en las técnicas disciplinarias del sistema carcelario y penitenciario. Si bien el sistema ve a los individuos como agentes para castigar, el trabajador social procurará reconocer en cada caso singular los factores que posibilitaron el crimen; procurará encontrar el entorno de la persona, las creencias, los prejuicios; y eso, considera, es ma-

teria prima con la cual se puede trabajar en los procesos de resocialización que, desde la misión del Inpec, son procesos de *re significación*. “La representación es de un objeto, una situación en particular y siempre puede ser asignada a agentes sociales específicos. Son representaciones de algo y son construidas por alguien (grupo, persona, clase social)” (Kisnerman, 1998, p. 20).

Al respecto,

La educación popular es entendida como el proceso reflexivo que lleva a la persona a repensarse a sí misma y el papel que cumple en el medio en el cual se desenvuelve, es decir, un saber reflexivo, crítico y propositivo que lleva al empoderamiento de las personas y la transformación de las estructuras sociales; en este sentido se recrean principios pedagógicos que se basan en la participación, el diálogo de saberes, la contextualización, la reflexión crítica de la realidad, la transformación personal y social, la creatividad y la praxis educativa. (Euscátegui, 2015, p. 82)

La educación popular parte desde el individuo, quien es reconocido como parte fundamental de su propia educación: “Se reconoce lo humano más allá de lo instrumental, valora la experiencia humana, el conocimiento a partir de los saberes populares, reconoce la subjetividad, el encuentro de la dimensión interna del ser con las realidades específicas del hecho educativo” (Euscátegui & Pino, 2015, p. 83).

Es decir, la razón de proponer la educación popular como método para utilizar, estriba en que nos ofrece la posibilidad de mostrar al recluso, en primera instancia, que de él depende cambiar, que él posee las herramientas para modificar aspectos de sí mismo; y que eso solo se hace cuando com-

parte, dialoga y participa dentro de las dinámicas propuestas por el trabajador o trabajadora social.

Las perspectivas de la educación popular son muy amplias, se suelen encontrar muchas propuestas que relatan el objetivo de la misma; un ejemplo de esto es el caso de Robert Myers resumido por la CIESPAL, quien menciona en su libro *Teoría y práctica de la educación popular* que el objetivo principal es “apoyar en las transformaciones sociales y políticas aumentando el conocimiento común de las realidades y contradicciones sociales desarrollando una capacidad de análisis crítico, descubriendo y ensayando alternativas sociales” (CIESPAL, 1986, p. 44).

Un aspecto importante que se debe considerar es generar las condiciones para el diálogo educativo; el mismo que es aquella interacción social que permite a las personas el descubrir las verdaderas causas y consecuencias de los distintos fenómenos sociales y físicos que condicionan su existencia, posibilitando el cambio de actividades y conductas con vistas a una mejoría de sus condiciones de vida (CIESPAL, 1986, p. 58). En el caso de un recluso, las condiciones para el diálogo educativo deben ser tales que permita que el recluso reflexione y reconozca el origen del crimen, la causa de su ruptura con el derecho y con el contrato social.

Así se expondrá el concepto de la educación popular desde la pedagogía, delimitada como “el conocimiento y el saber desde una concepción problematizadora, que tiene como referente la lectura de la realidad desde diversas ópticas que tratan de comprender y actuar sobre la complejidad de la misma” (Euscátegui, 2015, p. 82). Parafraseando otra consideración de estos autores, la pedagogía posibilita la creación de una sociedad participativa, dialógica mediante la práctica de un trabajo ético generalizado, el cual constituye la construcción de

un nuevo sujeto, posibilitando el reconocimiento de su identidad y su compromiso frente a la transformación de la realidad. Pero ¿a qué viene esto? Resulta preocupante que en un contexto como el colombiano se esté viviendo situaciones en la Cárcel Nacional La Modelo, la cual está ubicada en la localidad de Puente Aranda y es descrita por el mismo Inpec de este modo:

Su construcción se inició en el año de 1957 (establecimiento de primera generación) y se construyó con el propósito de suplir la deficiencia que ofrecía el panóptico de Cundinamarca, para albergar los llamados presos políticos y aumentar los cupos para futuros reclusos. La estructura tenía capacidad para 720 internos y se abrió en 1960. Por ser una estructura antigua (establecimiento de primera generación), en la actualidad presenta un colapso estructural, hidrosanitario y eléctrico, debido a la sobrepoblación existente y las impropias instalaciones que no permiten albergar a la cantidad de reclusos con los que cuenta, impidiendo que se cumplan las condiciones mínimas que hace referencia el Código Nacional Penitenciario y Carcelario. (Inpec, 2014)

Sumado a esto, las personas que ahí residen, en vez de obtener condiciones favorables a su resocialización, tienen, en gran medida, el viento en contra. La razón de plantear la educación popular en un escenario tan singular como el que estamos nombrando reside, claramente, en un fortalecimiento de la salud anímica del recluso en contraposición a las condiciones físicas que percibe.

Se considera que una persona cuya autoestima es afectada constantemente por el medio en que vive, con dificultad logrará modificar su carácter para una resocialización; pues si lo hace, lo hará con miras a una sobrevivencia. Si es cierto que

la educación popular, por medio de concepciones problematizadoras, posibilita la creación de nuevos sujetos, es indudable que concuerda con los presupuestos bajo los cuales fueron creados las prisiones: transformar individuos.

El trabajador social tiene la tarea de responder a las problemáticas de diversas realidades, generando espacios de resocialización efectivos donde se trabaje de forma adecuada para garantizar la seguridad de la ciudadanía y la buena gestión de la justicia, donde la investigación social y educativa tenga como trabajo construir de forma científica e histórica los cambios sociales.

Referencias

- Castro -Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michael Foucault*. Bogotá, D.C.: Siglo del hombre.
- CIESPAL. (1986). *Educación Popular en América Latina. Resúmenes bibliográficos*. Quito: Quipus - CIESPAL.
- Euscátegui, R. A. & Pino, S. (2015). *Transitando los hilos del tejido educativo en la educación virtual. Una mirada desde la Educación Popular*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Giraldo, R. (2008). Prisión y sociedad disciplinaria. *Entramado*, 4 (1), 82 -96.
- Kisnerman, N. (1998). *El Pensar el Trabajo Social*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- INPEC. (2014). Código Nacional Penitenciario. Recuperado de <http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec>.

2.3

EL SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL Y SU SERVICIO EDUCATIVO ¿UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA PAZ?

MARÍA DEL MAR GARCÍA-VITA

Docente e investigadora de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia)
mvita@uninorte.edu.co

RUFINA CONCEPCIÓN GONZÁLEZ PÉREZ

Profesora e Investigadora de la Universidad del Norte
(Barranquilla, Colombia)
rufinagonzalez1980@gmail.com

Resumen

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescente (SRPA) de Colombia se encuentra en un momento de reinención, con la promulgación de protocolos, lineamientos y resoluciones entre los que destacamos el Decreto 2383 de 2015, por el que se reglamenta la prestación del servicio educativo a los menores insertos en este sistema. Específicamente describiremos la realidad de la estructura del SRPA en el distrito de Barranquilla (Colombia). Analizamos los avances normativos y el propósito –reflejado en el citado decreto– de que el SRPA siempre irá en conformidad con el respeto por los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de competencias ciudadanas y orientado a un resultado restaurativo como parte del proceso pedagógico.

En este sentido, se necesitan de acciones que persigan la reducción de los índices de violencia en la vida y entornos de estos jóvenes en vista de evitar los procesos de reincidencia. En Colombia desde 2015 se ha instaurado la Cátedra de la Paz (Ley 1732 y Decreto 1038), y anclado a ella impera en el panorama educativo la intencionalidad de trabajar por la construcción de una educación para la paz. Por ello, planteamos el interrogante de cómo, desde el servicio educativo del SRPA, se puede acoger dichas perspectivas de trabajo educativo entendiéndose

como una propuesta educativa y social necesaria en ese periodo restaurador y pedagógico de los adolescentes.

Introducción

En esta ponencia tratamos de hacer un recorrido sobre las diferentes regulaciones que afectan a la situación de los menores insertos en el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, así como dar cuenta del proceso de implementación de determinadas acciones en este contexto desde la experiencia vivida por los responsables de diferentes entidades en Barranquilla y la región Atlántico de Colombia.

En Colombia rige el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (al que nos referiremos con las siglas SRPA en adelante), el cual es un conjunto de normas, actividades, instituciones y personas que trabajan en equipo para investigar y decidir las acciones por seguir con los adolescentes de 14 a 18 años que han cometido alguna infracción (Torres y Rojas, 2013). Las medidas de este tipo están orientadas por finalidades y principios educativos, rehabilitadores y protectores y se conciben como una última opción tras agotar otros procedimientos de tratamiento con menores de edad.

Este trabajo surge de una serie de encuentros que se están llevando a cabo entre las diferentes entidades que están trabajando directamente en la ejecución y estructuración del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente del distrito de Barranquilla (Colombia). Dichas entidades han venido realizando esfuerzos por dar respuesta a las exigencias que desde instancias legislativas y gubernamentales se han venido promulgando; no

obstante, es en este momento cuando realmente han empezado las tareas de coordinación entre los diferentes entes.

Así mismo, de una serie de sesiones de trabajo en las que han estado presentes la sección del Sistema de Bienestar Familiar encargado de los menores en conflicto con la ley, la persona encargada del Ministerio de Educación, el equipo de la Secretaría Distrital de Educación de Barranquilla y mi persona, en calidad de observadora y asesora para la estructuración de un trabajo posterior de evaluación de los procesos que se están produciendo, así como de propuestas de mejora y de análisis de las necesidades y posibilidades que ofrece el contexto de responsabilidad penal adolescente en Colombia.

Los menores en conflicto con la ley

Las Reglas de Beijing de 1985 aprobadas por la Asamblea General de Naciones Unidas establecen las Reglas Mínimas uniformes para la Administración de la Justicia de Menores; en ellas se percibe el objetivo de la justicia de menores como aquella que se centra en el bienestar del menor y que garantiza cualquier respuesta debe basarse, además de en la gravedad del delito, en las circunstancias personales de las personas.

La concepción de causas estructurales que desencadenan los actos delictivos presenta estrecha relación con la resocialización de los jóvenes en conflicto con la ley (Nieto, 2005, p. 48). Los menores en conflicto con la ley se suelen caracterizar por mostrarse bastante vulnerables psicológicamente, carecen de límites claros y no respetan normas de conducta vigentes ni pautas educativas (Nieto, 2005). Existen estudios que corroboran esa situación de vulnerabilidad previa de los menores que acaban infrin-

giendo la ley. En los resultados de Vilariño, Amado y Alves (2013) los menores infractores estudiados presentan menos competencia y destrezas sociales que los normativos, lo que parece traducirse en una vulnerabilidad más elevada a llevar a cabo comportamientos delictivos.

El SRPA en Colombia

El SRPA, tal y como se concibe actualmente, es fruto de una reformulación del concepto propio de los menores que han cometido infracciones. Es decir, en Colombia se ha producido un giro sobre cómo se entiende la situación de los menores pasando de un enfoque que los percibía como menores delincuentes a menores en conflicto social. Desde que se expidió el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), en Colombia se ha pretendido alcanzar la meta de crear un corpus de derechos de los menores equiparable a la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y alcanzar los estándares internacionales en materia de justicia juvenil. Este Código desde su propia estructura manifiesta su interés de enfatizar sobre la situación de los menores en conflicto social, ya que dedica todo un libro (Libro II) a tratar el SRPA. La caracterización que se puede hacer del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes pone en evidencia una problemática relacionada con la situación particular de los adolescentes infractores y su marcada vulnerabilidad, con escasas condiciones económicas, muy poco acceso al sistema educativo, muchas veces con problemáticas relacionadas con violencia intrafamiliar y consumo de sustancias psicoactivas. Para la justicia penal colombiana los jóvenes no son responsables de sus actos y requieren, por tanto, un tratamiento especial (Martínez y del Pozo, 2016, p. 111).

Es importante resaltar que si bien la Convención sobre Derechos del Niño, así como el Código de Infancia y Adolescencia, hablan de adolescentes, que son aquellos quienes tienen entre 12 y 18 años, se tiene consideración especial con los menores que han cometido infracciones, siendo responsables ante la ley solo a partir de la edad de 14 años (artículo 139 de la Ley 1068). También que entre las sanciones establecidas existen algunas que establecen medidas de privación de libertad y otras que no. Entre las que no conllevan privación de libertad están la amonestación, las reglas de conducta, la prestación de servicios sociales a la comunidad, libertad vigilada y la inserción a un centro de tipo semicerrado.

Al ser la Convención de los Derechos del Niño la directriz que atraviesa toda la concepción del SRPA, se manifiesta explícitamente que el principio de Protección Integral será el que prevalezca, ante todo. En la Ley 1098 se explica que

Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos. (Art. 7)

Esta protección integral conlleva que desde el SRPA se asegure un proceso que es el de la restauración de derechos del adolescente.

El SRPA tiene un carácter sistémico, diverso y abierto, es decir, en él intervienen varias ramas del poder público, así como diversos sectores, entidades e instituciones, además de que se establece la implicación de familias, comunidades y sociedad, es el sentido de corresponsabilidad. Es más, se establecen también que existen unos procesos de retroalimentación y procesos de articulación en las actuaciones de las diferentes entidades que lo integran, primando el papel que juega el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Departamento Nacional de Planeación, 2013).

Dentro del sistema existen equipos especializados destinados a la atención de los menores, entre quienes están: la Policía de Infancia y Adolescencia, la Unidad de Fiscalía para Infancia y Adolescencia, la Defensoría Pública, la Judicatura, el ICBF y otros entes especializados. Pero a pesar de la naturaleza descrita de esa intersección entre las diferentes entidades, existe una situación real que valora que se traduce en que cada institución está cumpliendo con la parte que le compete, pero no hay un trabajo interinstitucional real y eficaz (Martínez, 2012).

Queremos destacar una idea puesta sobre la mesa por los autores Martínez y Del Pozo (2016, p. 118). El SRPA es un sistema con buenos fundamentos, pero presenta vacíos y dificultades en el momento de su puesta en marcha y optimización, como por ejemplo: ausencia de un ente rector, falta de verdaderos procesos de capacitación, ausencia de políticas públicas de prevención.

A ello nosotras, desde nuestra óptica y experiencia en Barranquilla, añadimos que faltan reales procesos de acompañamiento, sobre todo si hablamos

del momento en el que estos menores se reincorporan a la vida exterior sin medidas. Una de las críticas más fuertes que se está haciendo desde los profesionales encargados de trabajar con estos menores es que no se han establecidos unas medidas de acompañamiento que perduren cuando los menores terminan de cumplir sus sanciones. En este sentido, podría reflejarse este hecho en el dato de que en la costa Atlántica hay un 14 % de reincidencia (según datos de trabajo manejados por el ICBF en su sección distrital de Barranquilla).

Para finalizar este recorrido sobre algunas características del SRPA se establece el carácter pedagógico, específico, especializado y diferenciado que debe tener el sistema, en concordancia con lo dispuesto por la Ley 1098 de 2006. Ese componente pedagógico no se centra exclusivamente en la implementación de un sistema educativo, sino que busca que todos los procedimientos y medidas formen parte de esa acción formativa en pro de la protección integral del menor, de sus derechos y del ejercicio de estos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Departamento Nacional de Planeación, 2013).

Tanto la finalidad educativa como la protectora, conjuntamente con la restaurativa, tienen una naturaleza absoluta y equivalente, que debe ser objeto de armonización. Esto significa que el propósito de la educación no puede ser en sí mismo restaurativo, y tampoco lo restaurativo debe ser en sí mismo protector y educativo. Esta postura explicitada en la normativa y regulaciones del SRPA en Colombia encaja con la concepción de los entornos de rehabilitación social desde enfoques socioeducativos que desarrollaremos al final de este trabajo.

El Decreto 2383 de 2015 por el que se reglamenta la prestación del servicio educativo a los menores insertos en este sistema

A continuación, realizaremos una descripción de los puntos más relevantes del Decreto 2383 de 2015, por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo del SRPA. Una vez más se utiliza como referente el Código de Infancia y Adolescencia y ejecuta la disposición que establece que las sanciones para adolescentes deben tener un carácter protector, educativo y restaurativo.

En el Decreto 2383 de 2015 se concibe el derecho a la educación para los menores en el SRPA específicamente como un derecho fundamental inherente al ser humano. La garantía y el respeto del derecho a la educación deben ser el punto central del cual se deriven el ejercicio y la efectividad de los demás derechos fundamentales, indispensables para la construcción de un proyecto de vida digno (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Todo el SRPA, y especialmente el servicio educativo, están regidos por los principios rectores de inclusión social y educativa, la corresponsabilidad y la igualdad y no discriminación.

Se especifica que la responsabilidad de implementar un sistema educativo es de las entidades territoriales certificadas y deben ser procesos que aseguren las condiciones de equidad, eficiencia y calidad. No obstante, también se establece que deben existir unos procesos de coordinación con el ICBF de cara a la vinculación y/o continuidad de los menores en el sistema educativo, pero siempre respondiendo a las características propias del SRPA y su fin restaurativo y la reorientación de sus proyectos de vida, así como la contribución a la no

reincidencia; así como implementar modelos y estrategias pedagógicas pertinentes que garanticen el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas de los menores.

Este decreto expone que el propósito y características del servicio educativo en el marco del SRPA están en el marco del respeto por los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de competencias ciudadanas, y orientados a un resultado restaurativo como parte del proceso pedagógico. El concepto de resultado restaurativo se entiende como un acuerdo alcanzado después de un proceso restaurativo. Tal resultado corresponde a una respuesta o un programa que repara, restituye y sirve a la comunidad, de manera que cumpla con las necesidades individuales y colectivas y las responsabilidades de las partes.

Como ya hemos especificado, existen medidas para menores que conllevan la privación de libertad y otras medidas distintas. En el segundo caso se fijan una serie de procedimientos para asegurar que ese menor continúe inserto en el sistema educativo ordinario en el cual estaba o asegurarle un cupo en una institución educativa oficial. En el caso de menores con medidas de privación de libertad, serán atendidos por un servicio educativo propio de los centros en los que estén internos/as. Igualmente se tiene en consideración los casos de menores en situación de extraedad, para quienes se prevén modelos educativos flexibles. Se establece diversas modalidades de atención educativa: presencial, semipresencial y virtual.

El servicio educativo debe constar de un Proyecto Pedagógico Institucional (al que nos referiremos como PEI a partir de ahora). Dentro del componente pedagógico del PEI deben figurar lo siguien-

te: componente misional, componente administrativo, componente pedagógico y componente comunitario.

En el componente pedagógico se desarrollan los principios que sustentan la educación para esta población, profundizando en los siguientes temas de los planes de área y proyectos transversales: educación para ejercicio de la democracia, uso creativo del tiempo libre, aprovechamiento y conservación del ambiente y formación en valores humanos.

En el modelo educativo que se establezca debe ser entendido como una necesidad que pueda dar respuesta a la creación de alternativas sociales para inclusión y permanencia de los adolescentes y jóvenes vinculados al SRPA en el sistema educativo; para lo cual es necesario fortalecer un modelo educativo desde la integralidad con las corrientes de la pedagogía moderna, el paradigma de la inclusión y la dignidad humana, en una tarea humanizadora que edifica a un sujeto crítico, creador y transformador que se responsabiliza de forma orgánica en el mundo social.

También tiene un componente comunitario cuyo fin es que se incluyan estrategias para articular la IE con las expresiones culturales locales y regionales. Las gestiones en este componente estarán dirigidas a poner en el contexto de la realidad los resultados restaurativos y de aprendizaje del adolescente o joven de acuerdo con sus habilidades.

Además del PEI existe otro instrumento rector del servicio educativo del SRPA. Es el Proyecto Educativo del Estudiante (al que nos referiremos como PEE a partir de ahora). El PEE tiene un carácter individual, propio del estudiante, y se orienta a identificar y valorar las necesidades culturales y educativas de la población del SRPA a la

que se le debe garantizar el derecho efectivo de la educación. Dichas necesidades se manifiestan en el contexto social y cultural con el que interactúa el estudiante.

El PEE se diseña desde la identificación de necesidades del adolescente, en contexto con su familia y su medio, y trazando unos objetivos, que serán alcanzados mediante un proceso educativo con acompañamiento y asesoría institucional por parte de los docentes. Tiene su sentido es esa la concepción de la educación como una dimensión de cambio del ser humano que ya hemos mencionado.

En concordancia con el enfoque restaurativo, el PEE debe contemplar como uno de sus mecanismos las estrategias comunicativas para que el adolescente aprenda a reconocer su responsabilidad por el daño causado. Un propósito mayor del PEE de un adolescente vinculado al SRPA será buscar a mediano plazo recomponer las relaciones personales, sociales y afectivas que se han roto como consecuencia del delito; esto en pro de la reconstrucción social y familiar que se ha visto afectada.

El SRPA en Barranquilla

El distrito de la ciudad de Barranquilla, a través del Consejo de Política Social, atendiendo a los requerimientos nacionales, y específicamente del Ministerio de Educación Nacional, ha establecido una mesa de trabajo denominada Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, en la que toda las secretarías distritales exponen el compromiso y funciones que deben tener con los Centros de Atención Especializada (CAE) y Centros de Internamiento Preventivo (CIP) dando respuesta al restablecimiento de derecho de los jóvenes que se encuentran en estos centros y están bajo la

protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Actualmente el distrito de Barranquilla cuenta con un CIP y dos CAE, donde la Secretaría Distrital de Educación viene brindando el restablecimiento del derecho a la educación a los jóvenes que se encuentran bajo esta protección mediante la prestación del servicio educativo a estos tres centros de rehabilitación, a través de instituciones educativas distritales, entre las cuales están organizadas de las siguientes maneras:

La Institución Educativa Distrital (IED a partir de este momento) para el Desarrollo Humano María Cano, se encuentra atendiendo los centros:

- Centro de Rehabilitación El Oasis
- La Luz de Esperanza

La IED La Concepción atiende específicamente el centro

- Mi Refugio

El servicio educativo se viene emprendiendo con la población del Sistema de Responsabilidad Penal

a partir de 2010, pero a partir de este año se está revisando el servicio educativo a la luz del Decreto 2383 de 2015 y los lineamientos para prestar el servicio educativo en las entidades certificadas.

Las instituciones prestan el servicio educativo enviando sus docentes nombrados a los CIP y CAE, en donde se cumple un horario establecido, de acuerdo con la ley de educación, de cinco o seis horas diarias de clase, las cuales se estructura teniendo en cuenta las siguientes áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística y cultural, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes y lengua castellana e idiomas extranjeros.

La asignación de los docentes depende de la cobertura que presenta cada centro; esto se analiza a través del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), el cual es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones. Este sistema permite caracterizar a cada joven y guardar su historial académico. A continuación, se detalla la relación de docentes que nombrados para atender a los jóvenes:

Tabla 1. Dotación de personal para el servicio educativo del SRPA del área distrital de Barranquilla

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CENTRO DE ATENCIÓN	DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA	DOCENTES EN BÁSICA SECUNDARIA	COORDINADOR
IED para el Desarrollo Humano María Cano	Centro de Rehabilitación El Oasis	1 docente	5 docentes	1 coordinador
IED para el Desarrollo Humano María Cano	La Luz de Esperanza	1 docente	5 docentes	1 coordinador
IED La Concepción	Mi Refugio	2 docentes	8 docentes	1 coordinador

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Mesa de Trabajo del SRAP para el Distrito de Barranquilla.

Para organizar los jóvenes en el grado académico, la institución educativa solicita al operador del centro y a los padres de familia el certificado del último grado cursado y aprobado. Los adolescentes que por diversas situaciones no presentan sus certificados, la institución le aplica el examen único, el cual consiste en aplicarle un examen titulado “examen único”, que reúne los contenidos de todas las áreas de acuerdo con el grado que según el joven iría; el no aprobar el examen se le aplica el del grado inferior, hasta mirar llegar al grado que está apto para ingresar. Estos exámenes son evaluados por el mismo equipo de docentes que prestan sus servicios en el centro.

Por otro lado, el sistema evaluativo que se lleva a cabo en los centros es el mismo que implementa la institución, ya sea IED para el Desarrollo Humano

no María Cano o la IED La Concepción; en éste caso las dos instituciones educativas cuentan con cuatro periodos académicos, es decir, que los adolescentes reciben por parte de la institución cuatro informes académico, en los que se expone el desempeño que ha tenido cada uno de los jóvenes en el proceso educativo. Los informes son entregados a los padres de familia, al operador del centro y a los jóvenes; cabe aclarar que estos informes reposan en la sede principal de la institución educativa.

En este momento la oferta del servicio educativo se hace a través de los modelos flexibles en básica primaria, básica secundaria y media, por medio de la implementación de las metodologías de Brújula y Grupos Juveniles Creativos. Bajo esta metodología se atienden en los tres centros un total de 141 jóvenes, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 2. Distribución de estudiantes en cada nivel educativos y en las distintas instituciones educativa

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CENTRO DE ATENCIÓN	BÁSICA PRIMARIA	BÁSICA SECUNDARIA	TOTAL
IED para el Desarrollo Humano María Cano	Centro de Rehabilitación El Oasis	6	42	48
IED para el Desarrollo Humano María Cano	La Luz de Esperanza	15	41	56
IED la Concepción	Mi Refugio	10	27	37
TOTAL		31	110	141

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Mesa de Trabajo del SRAP para el distrito de Barranquilla.

Reflexiones finales

Los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley penal son sujetos de derechos sobre los cuales deberán articularse todas las entidades pertenecientes al SRPA. En este sentido, los adolescentes

se perfilan, no como un actor más, sino como el centro alrededor del cual deben girar y articularse todas las instituciones. Las instituciones han visto limitadas la viabilidad de sus competencias, de sus propuestas y de sus intenciones sobre la articulación entre las diferentes entidades, ya que no se

han concretado esos espacios de trabajo conjunto y un ente director que se encargue de darle forma y supervisar las diferentes acciones.

La autora Nieto (2005) dice textualmente:

Trabajar en la resocialización de menores infractores requiere analizar factores estructurales y de significado de su conducta en el contexto en que se encuentran inmersos estos menores o los jóvenes algo más mayores, siendo fundamental la estrecha cooperación de la familia en este trabajo con los menores; cooperación que no siempre es posible por las características estructurales de la familia o por estar la propia familia también en conflicto con la ley. Son equipos técnicos interdisciplinarios los encargados de llevar a cabo en la práctica esa mediación. Lo que resulta insuficiente es atenerse sólo a factores individuales de la personalidad para reducir la conducta desviada a patología clínica. El conocimiento del contexto social de interacción del menor es, pues, fundamental para operar. (p. 193)

En este sentido vemos en el Decreto 2385 de 2015 que el componente pedagógico que ayuda a establecer los proyectos de vida de los estudiantes aparece desvinculado del componente comunitario, que es el que se encarga de lo relacionado con el entorno de los menores.

Además, dicho decreto y sus lineamientos parecen no tener en consideración la caracterización de los menores y de sus trayectorias de vida, ya que el servicio educativo que se implementa —a pesar de que inicialmente se considera que tendrá en cuenta las consideraciones propias del SRPA y del establecimiento de la inclusión como eje rector— parece carecer de perspectiva temporal y realmente con-

siderar la situación de exclusión educativa y social que han padecido anteriormente estos menores.

Realmente, si observamos el currículo que se está implementando en los centros del distrito de Barranquilla se echan en falta propuestas curriculares que tengan en cuenta enfoques pertinentes para contextos de encierro, de exclusión social, de conflicto y riesgo. Un enfoque válido que debería considerarse como eje vertebrador del sistema educativo del SRPA sería los enfoques socioeducativos para la paz. Bien es cierto que el Ministerio Nacional de Educación ha acogido estos enfoques para las escuelas ordinarias, cuyo hito principal es la creación de la Cátedra Paz. No obstante, esto no ha permeado ni se ha puesto en funcionamiento en los espacios educativos del SRPA.

Referencias

- Congreso de la República de Colombia. (Noviembre 2006). Código de infancia y adolescencia. [Ley 1098 de 2006]. Disponible en http://www.secretariassenado.gov.co/senado/base-doc/ley_1098_2006.html
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Departamento Nacional de Planeación (2013). *El ABC del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA)*. Bogotá: OIM.
- Martínez, J. (2012). Resultados Primarios del SRPA: Evolución o Involución de un sistema con vocación de reforma. *Memorando de Derecho*, 3, 133 – 155.
- Martínez, J. y Del Pozo, F. (2016). Perspectivas sociológicas, jurídicas y políticas de la justicia juvenil en Colombia. *Verba Iuris*, 11(365), 107-119.
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de diciembre de 2015). Prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal

para Adolescentes [Decreto 2383 de 2015]. Recuperado de <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%202383%20DEL%2011%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202015.pdf>

Nieto, C. (2005). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 186-203.

Torres, H. y Rojas, J. (2013). Tratamiento a la delincuencia juvenil en Colombia en el sistema de responsabilidad de adolescentes. *Verba Iuris*, 30, 115-133.

2.4

FORMACIÓN DEL CAPITAL SOCIAL Y EL AFRONTAMIENTO FAMILIAR EN INDIVIDUOS DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO

CARMEN MOLINARES BRITO

Psicóloga, Magister en Desarrollo Social, Doctorante en Ciencias Sociales, Universidad del Norte
molinares.carmen@gmail.com

STEFANY BAENA VALENCIA

Psicóloga, Universidad de la Costa (CUC)
stefy.baena.valencia@hotmail.com

Resumen

A partir de la Investigación Acción Participativa (IAP) surge el criterio de participación como forma para la indagación sobre “cómo es la formación del Capital Social y el Afrontamiento Familiar en individuos desmovilizados”. Esta investigación se realizó con el fin de conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento y cómo es el capital social, integración que desde el enfoque cualitativo se obtiene en el análisis de estas variables en una población de desvinculados del conflicto armado en Colombia del ex grupo paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia de los bloques “Elmer Cárdenas”, “Central Bolívar” y “Resistencia Tayrona. Se trabajó con una muestra aleatoria de 20 individuos desvinculados ubicados en un Establecimiento Carcelario de Justicia y Paz (ECJYP) de la ciudad de Barranquilla; esto por medio de la técnica de análisis de contenido (AC). Dando como principal conclusión que la obtención de apoyo, la movilización familiar y la reestructuración son las principales estrategias de afrontamiento en el proceso de desmovilización

Introducción

En Colombia la guerra tiene

un origen histórico que se amalgama y actualiza por las condiciones estructurales sociopolíticas que se han sostenido debido a las características de las relaciones excluyentes que las élites sociales, políticas y económicas, han establecido con el resto de la sociedad y la insurgencia. (Del Río, García, Silva y López-López, 2012, p. 150)

En la década de los años 80 se identifica en el país una mentalidad guerrillera y el uso de la violencia como único recurso en contra del Estado; incrementándose así en los años 90 la aparición de diversos hechos violentos, como las masacres, toma de poblaciones, desplazamiento, secuestros, las llamadas “pescas milagrosas”, los asesinatos de líderes políticos, actos terroristas y de limpieza social, además del maltrato infantil, la violencia doméstica y aumento de la desconfianza y de la desesperanza en todos los rincones de la nación (Palacio, Sánchez y Valencia, 2002).

La Costa Caribe colombiana no escapó a esta problemática, ya que a través del tiempo ha sido el epicentro de múltiples procesos armamentistas que hoy día dejan como herencia un número elevado de desmovilizados desarrollando procesos de re-estructuración social con sus peculiaridades y características únicas asociadas a sus cualidades psicológicas.

En Colombia, el 70 % de la población desmovilizada se concentra en 60 municipios y en éstos persiste preocupación frente a temas de seguridad y convivencia, lo cual exige contar con diferentes Programas y Estrategias de Reinserción Social

(Departamento Nacional de Planeación, 2009). La desmovilización en Colombia combina, en cierto modo, lo colectivo con las motivaciones de la salida individual, reflejada en desertiones de hasta 10 o 12 guerrilleros que, en todo caso, no implica el fin de la organización.

Según el Observatorio de Paz y Conflicto de la Universidad Nacional, el máximo nivel desmovilizaciones en Colombia se produjo entre 2007 y 2008; coincidente con las grandes ofensivas militares del Estado, especialmente contra las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), ya que en esos años cayeron dirigentes históricos de esa guerrilla. Según estos datos, en el año 2008 se desmovilizaron un total de 3461 guerrilleros y, en 2007, 3037, precedidos por 1990 desmovilizaciones en 2006.

En 2009, sin embargo, después la curva descendió a 2.638. Por grupo, el 82 % de las desmovilizaciones correspondieron a las FARC, el 16 % al ELN y el 2 % a las disidencias del EPL, ERG y ERP (Observatorio de Paz y Conflicto de la Universidad Nacional, 2016).

El objetivo de esta reflexión consistió en identificar en los desvinculados las características que inciden en la conformación del capital social y sus recursos de afrontamiento, el cual son conceptos que están inmersos en las relaciones sociales, mediante los cuales se pueden generar redes que posibiliten la acción colectiva en busca de dar soluciones a problemas comunes (Putnam, 1993; Durston, 2002).

El capital social y sus recursos, como la confianza, reciprocidad, cooperación y solidaridad, posibilitan el desarrollo de las relaciones interpersonales, sociales e institucionales. En ese sentido, el capital social es el contenido de ciertas relaciones y es-

estructuras sociales que facilitan la acción colectiva y la resiliencia como construcción de Tejido Social.

Bourdieu (1985) define el capital social como “el agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo” (p. 248).

Desde la perspectiva de este autor, el capital social constituye un medio a través del cual es posible acceder a otros tipos de capital y, en última instancia, los resultados de la posesión de capital social se reducen a la posesión de capital económico (Forni, Siles y Barreiro, 2004, p. 2).

Metodología

Se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo con el fin de conocer el significado de cómo es la formación del capital social y el afrontamiento familiar en individuos desmovilizados en una población de desvinculados del conflicto armado en Colombia.

Técnica

Se utilizó el análisis de contenido (AC) como técnica de análisis; este es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, etc., en el que pueden existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, documentos, videos, etc. Un contenido leído e interpretado adecuadamente abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.

Participantes

Se realizó con una muestra de 20 internos del pasillo 8 del Establecimiento Carcelario Justicia y

Paz (ECJYP) de la ciudad de Barranquilla, todos hombres en edades de 30 a 45 años, de los bloques “Elmer Cárdenas”, “Central Bolívar” y “Resistencia Tayrona”.

Resultados

En el análisis de las estrategias de afrontamiento utilizadas para la reconstrucción del entorno y calidad de vida tenemos que la obtención de apoyo, la movilización familiar y la reestructuración aparecen como pilares en el proceso. Estas dimensiones apuntan a la capacidad de cada individuo de ocuparse de su familia o nueva familia (familia reconstituida) con el fin de dar atención y apoyo. La habilidad familiar es utilizada como medio de búsqueda de recursos en la comunidad, como un proceso de adaptación y a manera de generar procesos de aceptación del otro, así como se redefinen los eventos estresantes con el fin de hacerlos manejable y solucionables.

Se evidencia que a pesar del sufrimiento, por ejemplo en los campesinos, algunos presentaron resistencias múltiples y diversas, como expresión de respuesta activa y estrategia para re-tejer el tejido social que se fracturó a causa de la experiencia traumática. Esto demuestra que la resistencia es una categoría potente para el campo de la salud mental, toda vez que resalta la creatividad y la capacidad de transformación de las personas.

Amar y Alcalá (2001), acorde con los resultados de la extensa experiencia de los estudios del Grupo de Investigación en Desarrollo Humano de la Universidad del Norte de Barranquilla (Colombia), consideran que la calidad de vida es un concepto que se ha determinado históricamente partiendo de las necesidades e intereses de la co-

munidad y apuntando hacia el proyecto de vida de los individuos de acuerdo con la realidad personal en la que están inmersos y con base en la participación de todos los actores sociales. Apuntando al reconocimiento de los factores socioculturales y de los componentes personales (proyecto de vida, planes, metas individuales) sobre el desarrollo de la calidad de vida, entendiendo la misma como un concepto integralmente construido en el plano social de hecho.

Asimismo, Amar y Abello (2008) sugieren que nada de lo humano está escrito por fuera de la socialización, humanización y culturización del individuo y que estos procesos son el pilar más fuerte de crecimiento y desarrollo humano. Lo anterior, se puede tomar como base a la transición de un desmovilizado a partir de su humanización a la resocialización civil y sus redes personales, con el fin de facilitar el proceso de reintegración social, el cual se presenta como factor indispensable para la construcción de un escenario de postconflicto en Colombia.

Conclusiones

Actualmente Colombia se encuentra en un contexto sociohistórico coyuntural que tiene diferentes aristas y perspectivas analíticas, en las cuales se pretende comprender la disyuntiva entre la construcción de un país bajo la cultura de la paz y la resolución del conflicto mediante la vía de la confrontación. Esta coyuntura desde los inicios de 2015 se constituye en una posibilidad cada vez más cercana; lo cual demanda acciones encaminadas a la consolidación de una serie de estrategias para el posconflicto, que impliquen, entre muchos otros aspectos, la inclusión social, participación y restablecimiento de la confianza interpersonal y

social de todos aquellos que de diversas formas estuvieron en medio del conflicto (Amarís, Blanco y Cardozo, 2016).

Bourdieu (1985) expone que el capital social en el que se centran los beneficios que tienen los individuos a la hora de participar en determinados grupos y cómo se relacionan dentro de estos, se da gracias a que los actores de los grupos puedan obtener acceso directo a recursos económicos, incrementar su capital cultural gracias a los contactos con expertos o individuos refinados, o de manera alternativa, asociarse a instituciones que otorgan credenciales valoradas y así mejorar su calidad de vida. Asimismo, se evidenció que situaciones vivenciales de los desmovilizados, tales como: “Cuántas veces no denuncié que me estaban vacunando y nadie hizo nada por mí” (relato desmovilizado). Son situaciones que llevan a determinar que los factores de riesgo de estos individuos los motivaron a incursionar en las filas de los grupos armados al margen de la ley.

Es así, como el periodo de posconflicto favorece en el proceso de la calidad de vida de los individuos que hacen parte de este, puesto que hace referencia al bienestar humano, económico y social; lo cual implica una observación de los derechos humanos y propiciar las condiciones para su realización; además, la concepción de capital social y afrontamiento familiar como bienestar humano, económico y social son aspectos que favorecen el desarrollo de mecanismos efectivos que pueden conducir a la resolución de conflictos, a la construcción de marcos normativos de ley y a la reintegración adecuada de los desvinculados a la sociedad civil.

Referencias

- Amar, J. y Alcalá. (2001). *Políticas sociales y modelos de atención a la infancia*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Amar, J. y Abello, R. (2008). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Amarís, M., Blanco, A. y Cardozo, A. (2016). *Modelo analítico de las relaciones funcionales entre el capital social, la salud mental y las cogniciones postraumáticas en víctimas del desplazamiento forzado asociado al conflicto armado* (tesis doctoral). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Bourdieu, P. (1985). The Forms of Social Capital. En J. Richardson (coord.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York, USA: Greenwood.
- Departamento Nacional de Planeación. (2009). Documento Conpes. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia.
- Del Río, D., García, D., Silva, L. y López, W. (2012). Análisis Metacontingencial de la Ley de “Justicia y Paz” (975 de 2005) en Colombia. *Revista latinoamericana de Psicología*, 44, 149-157.
- Durston, J. (2002). *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural Díadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago de Chile, Chile: Libros de la CEPAL.
- Forni, P., Siles, M. y Barreiro, L. (2004). ¿Qué es el Capital Social y cómo analizarlo en contextos de exclusión social y pobreza? *JSRI Research Report*, 35, 1-15.
- Observatorio de Paz y Conflicto de la Universidad Nacional. (2016). Salida de integrantes de organizaciones guerrilleras 2002-2015. Disponible en <http://agenciadenoticias.unal.edu.co>
- Palacio, M., Sánchez, M. y Valencia, A. (2002). *Los Conflictos y las violencias recientes en Colombia*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Putnam, R. (1993). Bowling alone: The diminution de la America's capital social. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65-78.

2.5

FORMAS DE RELACIONAMIENTO, CAMINOS Y EXPERIENCIAS QUE APROXIMAN A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SE CONSTRUYEN A CERCA DE PAZ Y PACES EN COMUNIDADES RECEPTORAS DE POBLACIÓN EN PROCESO DE REINTEGRACIÓN SOCIAL

ERIKA MARÍA BEDOYA HERNÁNDEZ

Docente investigadora
Facultad de Derecho Universidad Libre Seccional Pereira
erikam.bedoyah@unilibre.edu.co

MARTHA BEATRIZ FARFÁN OROZCO

Docente y coordinadora de Prácticas del Programa Trabajo Social, Universidad Libre Seccional Pereira
mbfa_rfan@unilibrepereira.edu.co

Resumen

Los ejercicios de construcción de paz y paces se dan en los espacios cotidianos por los cuales se transita todos los días. En el reconocimiento de ese tránsito, de ese camino, de esas entradas y salidas que emergen en la construcción de paz y de las paces se desarrolla este escrito académico que pretende dar a conocer avances del recorrido investigativo que se adelanta sobre las representaciones sociales que se construyen sobre paz y paces como una acción cotidiana, en espacios de interacción social, donde el lenguaje fortalece esta representación a partir de lo vivido; resaltando la necesidad de reconocer los escenarios de reconciliación en los que intervienen las personas en proceso de reintegración social que pertenecieron a grupos armados al margen de la ley; espacios que no son acabados, que apuntan a la gestión del conflicto y promueven la incorporación de instituciones y de la comunidad.

Este ejercicio investigativo ha permitido abordar teóricos que hablan desde las representaciones sociales, como Serge Moscovici, la reintegración con los aportes de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) y la paz. Principalmente se ha abordado la teoría de la Paz Imperfecta desde los desarrollos teóricos del Instituto de la Paz y los Conflictos y su mayor exponente, Francisco Muñoz; sus planteamientos permiten comprender que el hablar de la paz imperfecta significa repensarse la idea de paz perfecta y acabada, lo cual supone el reconocimiento de los ejercicios que se han desarrollado a la largo de la historia del país, desde la zona de distensión en el Caguán, la desmovilización del EPL, entre otros, como expresiones que han apuntado a la construcción de paz y paces, demostrando que son procesos continuos, que no son ejercicios acabados que terminan en una mesa de negociación, sino que van más allá de la firma de un acuerdo.

Epistemológicamente se aborda la construcción de paz y paces como un recorrido continuo e incompleto, en el que no solo se aprende de las paces, siendo estas reconocidas como espacios de construcción de realidades sociales, como también la paz comprendida como los momentos imperfectos que se viven en paz, en convivencia y reconciliación con los otros (Martínez, 2000), es decir, que hablar de las paces imperfectas resulta ser más adecuado, ya que se las aborda desde los espacios donde se producen regulaciones pacíficas del conflicto (Muñoz y Molina, 2004) en el marco de escenarios cotidianos; siguiendo este desarrollo teórico es de donde se aborda esta investigación.

El objetivo principal de la investigación se centra en Identificar las representaciones sociales que se construyen acerca de Paz y Paces en los escena-

rios de reconciliación de la comunidad receptora de población en proceso de reintegración social en los barrios Tokio y Las Brisas de la comuna Villasantana en Pereira; sin embargo, el interés de este documento es precisar la reflexión del objetivo dos de la investigación, que busca develar las formas de relacionamiento que expresa la comunidad de Tokio y Las Brisas en los escenarios de reconciliación con respecto a la población en proceso de Reintegración Social, para la construcción de la paz y las paces.

Así mismo, se identifican los ejercicios que propician instituciones en busca de fortalecer espacios de construcción de paz, como lo hace la Agencia Colombiana para la reintegración (ACR), la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) y los diversos grupos comunitarios presentes en el sector, expresiones vivas de paces y de paz imperfecta.

El reconocimiento de las paces imperfectas en el compromiso con la creación de nuevas culturas para hacer las paces es una nueva forma de entender el realismo en las relaciones humanas (Comins, 2000).

Una cultura que nace de las experiencias vividas y cotidianas que se construyen desde el individuo y la comunidad.

Ejercicios que se vienen fortaleciendo a partir de escenarios construidos comunitariamente y que revelan en las expresiones artísticas diversas formas de construir paz y paces.

De esta manera, el desarrollo de este proyecto de investigación se abordó desde la investigación cualitativa, ya que busca reflexionar y estudiar la realidad social en su contexto natural, interpretando los hechos sociales y dándoles significado

a las experiencias de las personas involucradas en los procesos de reintegración social, personas reintegradas como personas receptoras de población en proceso de reintegración social, que desde sus ejercicios cotidianos expresan las formas de participación en la construcción de paz y paces.

Por otra parte, en el abordaje metodológico se utilizó la etnometodología, denominada sociología del sentido común o del estudio de obvio, de aquello que por lo general pasa desapercibido, la cual permitió la ubicación desde el análisis de la vida cotidiana de la comunidad de Tokio y Las Brisas, donde sus expresiones rutinarias aportaran al desarrollo temático de este proceso investigativo.

Resultados

Las dinámicas de este sector de la ciudad de Pereira han sido marcadas desde la violencia, ya sea violencia estructural, violencia directa o indirecta, con presencia de grupos delictivos constituidos en busca del dominio territorial, predominando el mercado criminal; pero también se evidencian ejercicios de resistencia de la violencia y el conflicto desde prácticas cotidianas, en las que se identifica el arte (la danza y el teatro) como expresiones artísticas presentes en la dinámica e interacción y encuentro de los habitantes del barrio; prácticas que se exaltan como acciones de firmeza ante los ejercicios que aún marcan este barrio, como es la violencia y la presencia de grupos delincuenciales organizados.

Cabe mencionar que esta investigación específicamente se desarrolló en los Barrios las Brisas y Tokio de la comuna Villasantana de la ciudad de Pereira, que presentan las características mencionadas anteriormente, es decir se identifica pre-

sencia de ejercicio de violencia directa, estructural entre otras, grupos delincuenciales organizados, personas en proceso de reintegración social, comunidad en condición de desplazamiento, entre otros.

Las personas que cohabitan los barrios Tokio y Las Brisas empiezan a construir una dinámica interna que materializan a través de sus prácticas y que permiten que allí se construya una lectura de ciudad y del barrio que parecen dar cuenta de las posibilidades de la representación o de la no representación de una idea de paz dada por los medios de comunicación o construida a partir de sus prácticas.

En ese sentido, esas voces o formas de leer la realidad que expresan todos los días en formas populares de cultura desde las prácticas de lo cotidiano son pensadas como tácticas productoras de sentido, en palabras de Michele de Certeau; estas prácticas de lo cotidiano desde el arte, es decir, desde la danza y el teatro, dan sentido a lo que es construir espacios de paz o de convivencia en medio de la violencia, del conflicto o la resistencia. Allí los niños, niñas y adolescentes buscan espacios de encuentro entre las fronteras invisibles, que delimitan el territorio dentro de un mismo barrio; allí no importa si es de un sector o de otro; allí no importa si hay tensión; allí se baila, se danza y se actúa, allí se construyen puntos de encuentro en un espacio prestado, en un espacio orientado por jóvenes que creen en el barrio, que creen en los niños, niñas y adolescentes que creen en el arte (danza y teatro) como una representación o relación que aleja de la violencia.

Así mismo, se resaltan estas acciones que buscan el fortalecimiento de ejercicios de convivencia. Se

encontró la presencia de la Agencia Colombiana para la Reintegración con algunos programas específicos que apuntan a las dinámicas de convivencia y construcción de paz; igualmente, la Asociación Cristiana de Jóvenes, y especialmente un grupo de jóvenes que fortalecen espacios de convivencia y de recuperación social a partir de la danza como es Formarte.

Para identificar las formas de relacionamiento que se generan en los barrios Tokio y Las Brisas se realizaron varios acercamientos a la comunidad a través de la observación; que resultó ser importante, toda vez que permitió develar el objetivo como tal y se identificaron espacios de encuentro, espacios de reconciliación, escenarios de construcción de paz; uno de ellos nace a partir de la experiencia de AYCM a través del programa “Pasa la Paz”; desde este escenario se logra articular un espacio comunitario, un grupo de formación a través del dibujo, en este caso el grafiti, que se identifica como una forma de relacionamiento en la comunidad que se construye a partir del dibujo.

En este espacio participan niños niñas y adolescentes, incluyendo de forma indirecta a los padres de familia y la institución educativa, ya que se empiezan a construir y representar sus dibujos en espacios dentro del territorio para crear el grafiti. El día de la toma de estos espacios se configura como un día de “fiesta”, en el que se integran dos barrios delimitados por fronteras invisibles; adicionalmente, porque se identifica en el dibujo expresado en el grafiti una representación de lo que es la paz y las paces y que permite fijar en el sujeto un significado y mostrar unas características simples de este (Hall, 2010).

Esta representación ha estado guiada para los chicos y chicas del barrio Tokio y Las Brisas por lo extraño y lo lejano; sus dibujos expresados en el grafiti hacen alusión a la paz y las paces desde lo extraterrestre; sin embargo, también se idéntica que el espacio del juego, el encuentro para la imaginación es un encuentro pacífico, que genera gusto y sensación de bienestar.

Entre lo observado en los barrios se identifican unas dinámicas de una zona que es vivida por la violencia, donde hay una lucha territorial clara por los grupos que hacen presencia y generan tensiones, pero también son apropiadas y permitidas en el marco de la convivencia, donde las personas del sector entran y salen de la violencia (Jaramillo, 2015), generando resistencia y construyendo paz y paces.

Las formas de relacionamiento comunican, no solo porque están dadas por los ejercicios dialógicos que tienen las personas; también se comunica y se relaciona desde lo no hablado, es decir, desde las expresiones que comunican el sentir y que liberan; es allí donde aparece la danza como una expresión liberadora del grupo de niñas niños y adolescentes que asisten a Formarte.

En este espacio se realizaron grupos focales con los grupos de niños, niñas y adolescentes que asisten; también se representó a través del dibujo las dinámicas de paz de resistencias, los gustos por su barrio, pero también lo que les gusta donde no pueden estar; así se evidencia que la representación de paz desde la estructura de los medios de comunicación o desde el común donde se dirige a la firma de acuerdo a un estado de bienestar, no es la representación que los acoge; lo expresado en el diálogo y el dibujo refleja que se construye des-

de un escenario más particular, desde lo cotidiano, desde lo diario y donde se involucra a quienes manejan las dinámicas barriales de control y de poder.

Las paces también se construyen con los diversos grupos que manejan las dinámicas del territorio y quienes permiten dirimir el conflicto, donde se encuentra el dilema de la seguridad en tanto son los mismos grupos u actores reconocidos que sopor-tan o cuidan su territorio en el lenguaje simbólico del poder a través de la fuerza y la delincuencia, es por ello que a través de expresiones como:

“cuando tenemos un problema buscamos a XXXX” (Grupo de discusión realizado a adolescentes).

Reflejan en algún sentido un grado de protección; específicamente no se podría decir que es construcción de paz, se podría hablar de convivencia en medio de la violencia, ese es un interrogante que nos queda de este ejercicio investigativo.

Sin embargo, cuando los chicos y chicas expresan que el bailar es una forma de vivir la paz y las paces con quienes habitan el barrio, expresan a través del baile el estado de bienestar, el estado de tranquilidad, de convivencia que les permite experimen-

tar el liberar su cuerpo con el baile, se reconcilian desde el baile; allí no se identifica quién es quién, o quién es hijo de quién, allí se baila se expresa y se crea convivencia. Son espacios de reconciliación desde lo cotidiano y lo colectivo sin la ausencia de la violencia, del conflicto y que va reconfigurado un escenario propio construido desde lo territorial.

Referencias

- Comins, I. (2002). Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 23, 312-336.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del otro. En S. Hall, *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 431-457). Popayán, Colombia: envío.
- Jaramillo, M. (2015). *Entrando y saliendo de la violencia: Construcción de sentido joven en Medellín desde el grafiti y hip-hop*. Colección Intervenciones en Estudio Culturales. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las Paces. Epistemología de estudios para la Paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(23), 49-96.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2004). *Manual de Paz y Conflicto*. Granada: Universidad de Granada.

2.6

CREENCIAS LEGITIMADORAS DE LA VIOLENCIA DE ADOLESCENTES AFRODESCENDIENTES ESCOLARIZADOS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO

JESÚS G. BANQUEZ MENDOZA

Magíster en Desarrollo Social
jbanquez@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza desde la teoría del Aprendizaje Social y de los Mecanismos de Desconexión Moral (Bandura, 1996) las creencias legitimadoras de la violencia en adolescentes afrodescendientes víctimas del conflicto armado (en condición de desplazados). El objetivo es establecer un modelo explicativo que dé cuenta de la forma como el grupo étnico estudiado afronta los conflictos y si justifica el uso de la violencia. La metodología utilizada en la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de alcance explicativo, diseño cuasiexperimental, transversal causal, de grupos no equivalentes con múltiples variables, en la cual se sometió a los participantes a tres situaciones de conflicto (Igualdad, Ventaja y Desventaja ante el oponente), simuladas a través de un juego de rol *online*. La investigación arrojó resultados que permiten inferir que la edad es determinante en la inclinación a resolver los conflictos por la vía de la agresión; igual que el sexo para identificar agentes legitimadores de la violencia. En esta vía, los resultados también son concluyentes en cuanto a la determinación de responder al ataque en aquellos participantes que reconocen ciertos escenarios como legitimadores de la violencia.

Introducción

El trabajo presentado se desarrolló en una de las zonas más golpeadas por la violencia política en la década de los 90 y mediados del 2000. San Onofre¹ es un municipio de afrodescendientes², enclavado en la zona norte del departamento de Sucre, corredor estratégico entre los Montes de María y el golfo de Morrosquillo. Producto de la necesidad del control de las tierras de campesinos, los grupos al margen de ley, especialmente paramilitares (liderado por Alias “Cadena” –Bloque Héroes Montes de María) desplazaron a miles de pobladores, asesinaron, torturaron, desaparecieron y cometieron otros tipos de barbarie bajo la mirada complaciente de políticos y autoridades militares de la época. Datos como los de la RNI³ así lo corroboran: entre 1986 hasta 2016 47 131 desplazados (personas expulsadas) y 24 103 personas recibidas (en el marco del desplazamiento forzado), presentando su pico más alto en el año 2000 con 8919 expulsados frente a 7575 personas recibidas.

1 La población se caracteriza por ser predominantemente joven –con edades entre 14 y 26 años–, de los cuales el 50.28 % son mujeres y el 49.72 % son hombres. Datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) registran que el 94,4 % de la población residente en San Onofre se autorreconoce como raizal, palanquero, negro, mulato, afrocolombiano o afrodescendiente.

2 Boletín censo general 2005 (DANE), perfil de San Onofre Sucre. Disponible en http://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/sucre/san_onofre.pdf.

3 Red Nacional de Información - Unidad para las Víctimas: sistema de información del estado colombiano que define lineamientos para la migración, el intercambio de información e interoperabilidad de los sistemas de información entre las instituciones que conforman el Sistema Nacional de Atención y Reparación a las Víctimas (SNARIV) proveyendo una rápida y eficaz información nacional y regional, facilitando la identificación y el diagnóstico de las circunstancias que ocasionaron y ocasionan el daño a las víctimas. Tomado de <http://centrodeinnovacion.gobiernoenlinea.gov.co/es/experiencias/red-nacional-de-informacion>.

A pesar de que la población afrodescendiente en Colombia –como minoría étnica– es una de las golpeadas por el conflicto armado⁴, el rastreo de literatura sobre el tema no permitió encontrar referentes que ahondaran sobre las creencias de legitimación de la violencia en este grupo étnico.

Bajo este panorama, la investigación buscó establecer en un modelo explicativo para entender la forma como los adolescentes escolarizados víctimas del conflicto armado (en condición de desplazados) legitiman el uso de la violencia para zanjar o afrontar sus conflictos.

Es así que los resultados de la investigación dieron respuesta a los siguientes interrogantes: a) *¿La forma como los adolescentes afrodescendientes escolarizados víctimas del conflicto armado afrontan sus conflictos se relaciona directamente con las creencias que legitiman el uso de la violencia?*, b) *¿El sexo y la edad juegan un papel determinante en la forma como afrontan los conflictos y estructuran ideas legitimadoras de la violencia?*, c) *¿Cómo inciden los escenarios de legitimación sobre la forma como los adolescentes afrontan el conflicto y estructuran creencias legitimadoras de la violencia?*, d) *¿La presencia de los agentes de socialización es determinante para legitimar el uso de la violencia en el afrontamiento de los conflictos?*

4 De acuerdo con las cifras dadas por Registro Único de Población Desplazada, entre 1997 y 2007 se registró el desplazamiento forzado de 140.266 afro colombianos. Tomado de http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2013/11/GTZ_AFROS_1_2_.pdf; sin embargo, desde el Ministerio del Interior se registran 650 403 casos de desplazamiento y 25 862 de homicidios.

Metodología

La investigación se desarrolló desde una aproximación hipotético-deductiva, con una orientación cuantitativa, de alcance explicativo, diseño cuasiexperimental, transversal causal, de grupos único, con múltiples covariables (Bono-Cabré, 2012).

La primera hipótesis buscó probar la existencia de una relación entre la edad de los adolescentes afrodescendientes escolarizados y la forma como afrontan sus conflictos.

El segundo grupo de hipótesis se desarrolla en dos niveles de análisis: la relación con el sexo del participante.

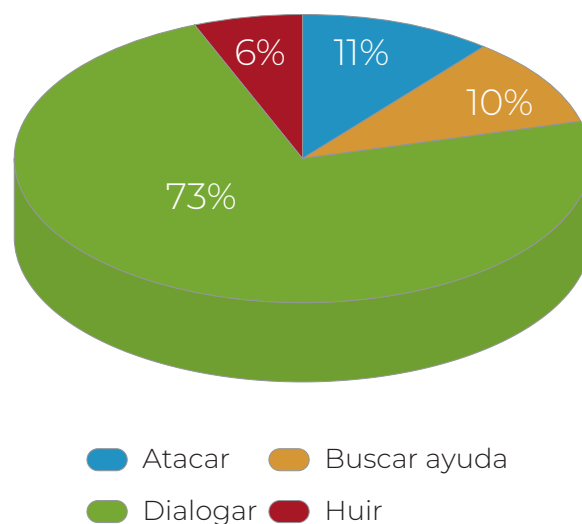
El tercer grupo de hipótesis corresponde al análisis de los agentes de socialización y su relación con el afrontamiento de cada situación de conflicto.

En cuanto al criterio de selección, se escogió a los adolescentes afrodescendientes escolarizados (niñas y niños) entre 10 y 18 años que han sido víctimas del conflicto armado (desplazados que viven la zona noreste, zona esta y zona sur del municipio de San Onofre). A través de una muestra probabilística estratificada (Hernández- Sampieri, 2014) fueron seleccionados 227 estudiantes pertenecientes a los 22 cursos de la institución educativa, con una $M=14,7$ y una $DT=1,978$. En cuanto al sexo, el 49,77 % pertenecen al género femenino y el 50,22 % al masculino.

Cómo técnica utilizada en la recolección de los datos utiliza la estrategia lúdica o juego de rol *online* llamado “Leyendas de Almar”⁵.

Resultados y discusión

El análisis general los resultados arroja que el 89 % de los participantes no reaccionó de manera violenta a las situaciones conflictivas. Solo el 11 % de la muestra optó por tal comportamiento ($N=24$). Es alentador que el 73 % decide dialogar ($N=164$) y el 10 % busca ayuda para resolver los conflictos ($N=22$); únicamente un 6 % decide huir ante la ocurrencia del conflicto ($N=13$).



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. AFRONTAMIENTO FRENTE A LAS SITUACIONES DE CONFLICTO (ANÁLISIS GENERAL)

⁵ Juego diseñado por la doctora Marina Begoña Martínez González en el marco de la tesis doctoral “Legitimación de la violencia en la infancia en situaciones de migración forzada asociada a la violencia estructural”, presentada a la Universidad del Norte en 2016.

En el análisis de las opciones escogidas para resolver el conflicto, se identifica que **existe dependencia para el caso de igualdad con P-value=0,04**. En esta vía, se acepta la hipótesis de independencia para *ventaja* con P-value=0,35 y *desventaja* con P-value=0,51.

Al pasar a la legitimación que hacen los participantes ante el rol o papel de los adultos, **se encuentra una dependencia en condición de igualdad con**

P-value=0,09, pero no existe dependencia en situación de ventaja y desventaja con P-value=0,35 y P-value=0,72, respectivamente.

Al continuar con el afrontamiento en función de los escenarios de legitimación de la violencia (hogar, comunidad, televisión) se encuentran diferencias que permiten **rechazar la hipótesis de independencia con un P-value=0,000**.

Tabla 1. Legitimación percibida de los adultos según el sexo del participante

Sexo	Frente a igualdad				Frente a ventaja				Frente a desventaja			
	Legitiman	Sancionan	Neutros	Total	Legitiman	Sancionan	Neutros	Total	Legitiman	Sancionan	Neutros	Total
M	3 13,64%	16 72,73%	3 13,64%	22	1 12,50%	7 87,50%	0 0,00%	8	1 8,33%	10 83,33%	1 8,33%	12
F	7 31,82%	15 68,18%	0 0,00%	22	0 0,00%	9 90,00%	1 10,00%	10	1 16,67%	4 66,67%	1 16,67%	6
Total	10	31	3	44	1	16	1	18	2	14	2	18

Tabla 2. Escenarios de legitimación percibida respecto al número de veces que atacan

Escenario	Nunca ataca	En igualdad	Ventaja	Desventaja	siempre	Total
Casa	7 33,33%	8 38,10%	3 14,29%	3 14,29%	0 0,00%	21 9%
Barrio	53 58,24%	16 17,58%	11 12,09%	8 8,79%	3 3,30%	91 40%
TV	42 77,78%	7 12,96%	2 3,70%	3 5,56%	0 0,00%	54 24%
Todas	45 76,27%	8 13,56%	2 3,39%	4 6,78%	0 0,00%	59 26%
Total	147 65,33%	39 17,33%	18 8,00%	18 8,00%	3 1,33%	225 100,00%

Finalmente, el análisis de los mecanismos de desconexión moral en función de los escenarios de legitimación percibida encuentra que los que señalan el barrio como escenario de más exposición a la violencia utilizan la Justificación Moral como mecanismo predilecto para justificar sus acciones.

Desde las aristas sobre las cuales se desarrolló la investigación, la discusión se centra en:

a) ***Los niños y niñas legitiman la violencia según características asociadas a la edad.*** En ese sentido, el resultado de la investigación muestra que el grupo intermedio entre 14 y 15 años de edad fue el más inclinado a utilizar la violencia, seguido de los mayores y menores en una proporción mucho más baja. Tal decisión –en mayores– puede asociarse como una forma de interiorizar ciertas normas que desembocan en una mayor adaptabilidad y encaje social Martínez (2015).

b) ***Percepción del conflicto y legitimación de la violencia a partir del sexo.*** La investigación arroja como resultado que el sexo tuvo una incidencia significativa en la decisión de atacar. El origen de tales comportamientos se explica desde el seno del ambiente familiar, en donde niños y niñas se exponen a diferentes niveles de violencia.

c) ***Los escenarios donde los niños y niñas se exponen a la violencia.*** La investigación evidencia que en proposiciones similares el barrio es percibido como el escenario de más alta exposición a la violencia en los adolescentes. También se evidencia la existencia de proporciones similares entre quienes perciben la televisión y los otros escenarios como focos de exposición a situaciones violentas. En esta línea, los efectos para los niños ante la exposición a la televisión varían en función de su impacto cognitivo: a) aprende e interioriza las conductas agresivas; b) cultiva una tendencia a desensibiliza-

ción ante la violencia; c) crea un temor a ser víctima de los hechos violentos transmitidos (Bringas, Clemente y Rodríguez, 2004).

Conclusiones

La muestra consideró solo aquellos que sufrieron desplazamiento forzoso y que llegaron al municipio de San Onofre provenientes de diferentes zonas del departamento. Se destacan los resultados del grupo de los menores (10-13), que inician con manifestaciones vagas de violencia y se empieza a configurar toda una cultura del violento a partir de los escenarios de legitimación y de las costumbres de crianza, en ocasiones equívocas y caracterizadas por el maltrato como medio para representar la autoridad. Tales manifestaciones tienen su máxima expresión en la edad intermedia, en la que se corre el riesgo de la justificación perpetua, del uso de la violencia como medio para responder a un medio hostil, para rechazar las desigualdades, injusticias y para ascender y ser aceptado socialmente.

Referencias

- Bandura, A. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology Review*, 7(2), 364-374.
- Bono - Cabré, R. (2012). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Bringas, C., Clemente, M. y Rodríguez, F. (2004). Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados. *Aula abierta*, 83, 127-140.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Martínez, M. B. (2015). *Legitimación de la violencia en la infancia en situaciones de migración forzada por la violencia estructural*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

2.7

LOS ÁRABES EN EL DESARROLLO SOCIOECONÓMICO DEL MUNICIPIO DE MAICAO (LA GUAJIRA)

INGRIS MARÍA DÍAZ ARRIETA

Docente e Investigadora del Grupo de Investigación Inec TIC,
Universidad de La Guajira.

ingrisdiaz@uniguajira.edu.co

Resumen

Las consideraciones económicas, además de influencias políticas, religiosas y sociales, fueron determinantes para que se produjeran flujos migratorios de sirio-libanés, palestinos e iraquíes a nivel mundial; este fenómeno implica un movimiento espacial, cuyo objetivo es la búsqueda de mejores oportunidades de vida de los individuos. Maicao (La Guajira) es un puerto terrestre y libre, su principal actividad económica está relacionada con el comercio, es conocida como la “Vitrina Comercial de Colombia”; por ser zona especial de frontera ha sido considerada como el principal centro de presencia árabe en el país, trayendo consigo su trascendental actividad mercantil, conservando su huella cultural con expresiones, alimentos, arquitectura y religión.

Así, resultó interesante analizar la contribución socioeconómica realizada por los inmigrantes árabes en el desarrollo de Maicao, en la perspectiva de formular estrategias de participación de esta comunidad en el progreso futuro de la localidad. Para ello se realizó una investigación referenciada en un diseño metodológico mixto, el cual implicó un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio. El tipo de investigación fue descriptivo-explicativo, con un diseño no experimental, considerado de carácter transversal; contó con la participación de 111 establecimientos comerciales, cuyos dueños son de descendencia árabe; se utilizaron técnicas de recolección de información primaria como la encuesta y secundaria como la fotografía y revisiones documentales.

Como resultado, los hallazgos principales fueron: se confirmó que la principal actividad económica liderada actualmente por los árabes en Maicao sigue siendo el comercio, especialmente en lo que se refiere a la venta de electrodomésticos, calzado, ropa, bolsos, línea textil, cacharrería, perfumería, alimentos preparados y lencería de cama; en cuanto a indicadores de inversión, empleos, remesas, ventas realizadas, exportaciones e importaciones, no se demostraron cifras concretas; en consecuencia, la población encuestada argumentó de forma verbal “que la crisis vivenciada en los actuales momentos en Maicao no admite la realización de estas actividades”.

En relación con inversión social en salud y educación, no existen inversiones significativas que contribuyan con el desarrollo del territorio, pese a que existe la Asociación Benéfica Islámica; tampoco se evidenciaron programas o proyectos implementados por la colonia árabe.

En conclusión, el desarrollo de esta investigación trazó un panorama general de la influencia del movimiento migratorio árabe en Maicao, visualizándose las insuficientes contribuciones e incidencias en el desarrollo socioeconómico de esta ciudad fronteriza, y revelándose la aguda crisis social y económica que atraviesa en la actualidad.

Introducción

La significación que tienen las migraciones es de singular importancia para comprender la conformación y el desarrollo de los pueblos, especialmente con el Nuevo Mundo, vasto continente donde confluyeron en su condición de descubridores, conquistadores y colonizadores, variados grupos humanos provenientes de otras regiones del

mundo. Colombia prácticamente desde su consolidación como país independiente en el ámbito de las naciones de América Latina fue un crisol de migraciones; aun cuando no se presentaron en las mismas proporciones de otros países, significó un aporte importante al desarrollo de su vida socioeconómica y de la nación (Bueno, 2004).

El fenómeno de la inmigración en el departamento de La Guajira, específicamente en el municipio de Maicao, ciudad fronteriza, se remonta a 1946, momento en que se iniciaron los flujos migratorios de los inmigrantes árabes, entre estos sirio-libaneses, palestinos, iraquíes y holandeses, los cuales se establecieron en estas tierras formando parte activa en la historia, transformación y evolución de los procesos dinamizadores de la realidad circundante en el municipio.

Materiales y métodos

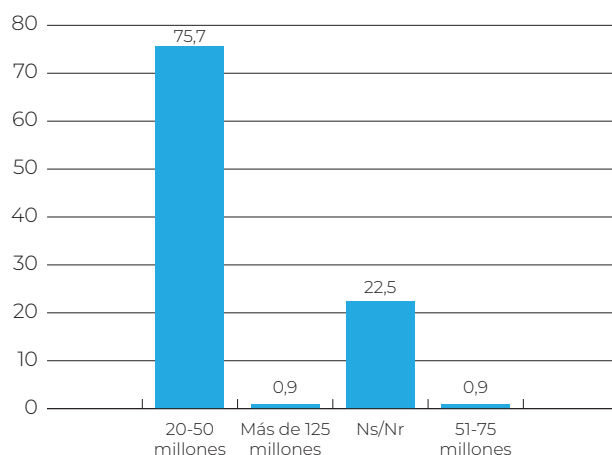
El método de investigación se referencia dentro un diseño metodológico mixto (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2005). La muestra estuvo conformada por 111 establecimientos comerciales, cuyos propietarios y dueños son de descendencia árabe que de manera voluntaria aceptaron participar como encuestados. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron la encuesta y técnicas secundarias como la fotografía y revisiones documentales. La investigación se desarrolló con un diseño no-experimental, considerado de carácter transversal, es decir, se realizó en un momento determinado como una fotografía al instante.

Resultados

Sin duda, el fenómeno que ha marcado el desarrollo socioeconómico de Maicao, gracias a su situación de frontera y condiciones geoestratégicas,

ha sido el comercio. Así, el 100 % de los árabes encuestados se dedican al comercio y están vinculados en un 82,9 % al régimen común en la Cámara de Comercio; comercializan principalmente electrodomésticos, en un 35,4 %, calzado, un 19,9 %, ropa un 11,18 %, bolsos, 10,9 %, textiles, 6,3 %, cacharrería, 3,7 %, lencería de cama, 1,4 %, perfumerías y comidas rápidas, 1 %, y el 9,22 % res-

tante comercia combinaciones de estos; se logró establecer un promedio en las ventas mensuales, las cuales están en un rango entre 20 y 50 millones de pesos, y un capital inicial sobre el cual el 23,64 % se abstuvo de responder, un 27,27 % manifestó que fue de 50 a 100 millones de pesos, otro 14,55 % mencionó haber invertido de 10 a 19 millones de pesos (ver gráficas 1 y 2).



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. PROMEDIO DE VENTAS MENSUALES



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. CARACTERÍSTICAS DEL COMERCIO EN MAICAO

Asimismo, Agar et al. (2009) reconocen la comunidad árabe como la pionera de las ventas ambulantes en Maicao; todas las referencias halladas son de comercios fijos dirigidos por árabes, quienes tampoco fomentaron el fiado como estrategia particular de comercio en esta región de Colombia, considerada como agreste y peligrosa, en la que esta población de árabes pudieron haber llegado y permanecido por su interés de prosperar económicamente de manera rápida. Siendo Maicao un paso obligado entre aquellos que pretendían transitar entre Colombia y Venezuela, por la región atlántica de Colombia, sobre todo porque al compartir los dos países, el territorio de la gran nación indígena wayúu, los nativos ya estaban muy familiarizados con el intercambio de productos entre uno y otro país suramericano.

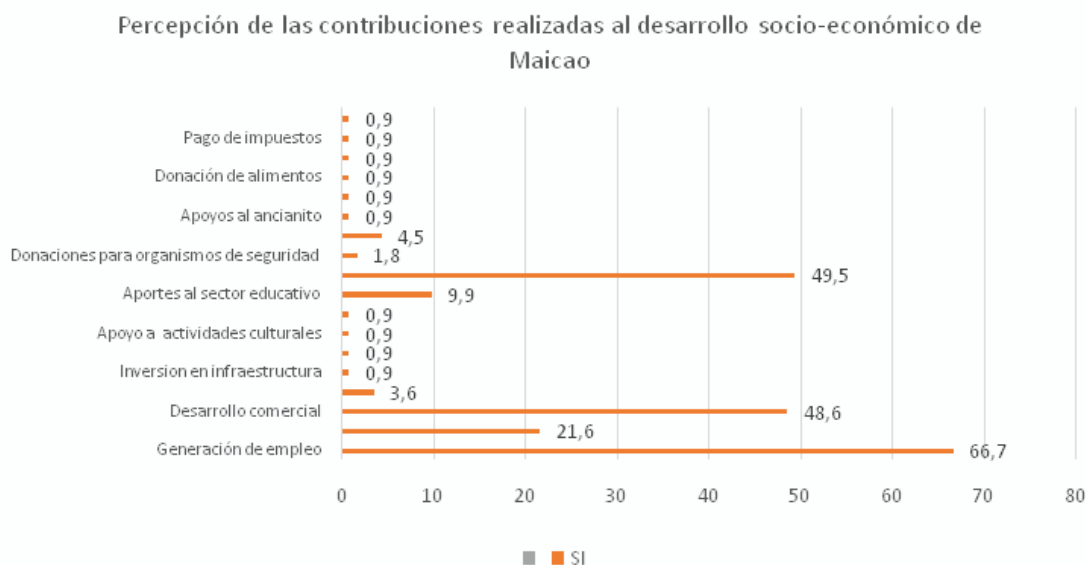
Sin embargo, Romano (1990) afirma que

En 1917, nace la vida comercial del futuro Maicao, cuando un palestino de apellido Abuchaibe viaja a La Guajira por la costa hasta llegar a Manaure. Luego se dirige a un rancherío que los indígenas llaman Maico, punto que consideró importante para el comercio por su carácter estratégico. (p. 35)

Aunque ese es un hecho no confirmado, en cuanto a las actividades económicas, lo que no se puede negar es que por mucho tiempo el 80 % del comercio formal de la ciudad estuvo en manos de ciudadanos libaneses, sirios o palestinos, fortalecidos por el desarrollo de un comercio de importación y exportación que distribuye en este mercado productos afines al género textil, la perfumería y

los electrodomésticos, lo cual les permitió crecer en capital, apoyándose en su abundancia de relaciones internacionales, formadas a partir de la ubicación de muchos de sus familiares en otras naciones del mundo. Por su parte, Igerio (2008) dejó entrever su espíritu empresarial centrado en las “cadenas de ayuda”, amplio conocimiento del mercado internacional e incomparable habilidad para comerciar que atraía capitales de ultramar, cuya tradición de comerciantes contribuyó al proceso de industrialización que experimentó el Caribe colombiano en el siglo XX.

En cuanto a las contribuciones realizadas al desarrollo social de Maicao, los árabes encuestados manifestaron que un 49,5 % han aportado al municipio en apoyo a brigadas de salud y actividades de promoción y prevención; un 48,6 % manifestó que ha sido partícipe del desarrollo comercial forjando un aporte característico al crecimiento de esta ciudad; a estos últimos se suman los árabes, que perciben que su labor como comerciantes les permite beneficiar a la comunidad en general de Maicao a través de la satisfacción de las necesidades de sus clientes en un 21,6 %. El relación con los aportes al sector educativo, un 9,9 % se ve expresado en donaciones, entregas de kits o patrocinios escolares, mientras que el 4,5%, indicó que ha cooperado en actividades deportivas y/o recreativas y un 1.8 % ha cooperado con organismos de seguridad, entre otros (patrocinios 0,9 %; pago de impuestos 0,9 %; mesas comunitarias 0,9%; hogar geriátrico 0,9 %; donación de alimentos 0,9 %; actividades culturales 0,9 %, eventos programas sociales 0,9 %, infraestructura 0,9 % (ver gráfica 3).



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 3.

Conclusiones

Se confirmó que la principal actividad económica liderada actualmente por la comunidad árabe en Maicao continúa siendo el comercio, especialmente en lo que se refiere a la venta de electrométricos, calzado, ropa, bolsos, textiles, cacharrería, perfumes, alimentos preparados y lencería de cama, en un monto promedio que está entre 20 y 50 millones de pesos mensuales, con nóminas por debajo del millón de pesos, y negocios registrados en el régimen común, ante la Cámara de Comercio.

En cuanto a los indicadores de inversión, empleo, exportaciones, importaciones, remesas y ventas realizadas, se puede decir que no existen cifras concretas.

Por otra parte, en la DIAN, Cámara de Comercio de La Guajira, seccional Maicao, sus propias

asociaciones, el Ministerio de Comercio Exterior, la Gobernación, Alcaldía, las universidades, las investigaciones previamente realizadas y demás organismos y documentos consultados no existe información confiable que permita realizar una inferencia verdadera sobre el tema.

Sin embargo, se pudo establecer que el 2,2 % de las propiedades registradas en Maicao, según el impuesto predial, tienen dueños que pertenecen a la comunidad árabe; además poseen por lo menos 287 de los 7180 negocios registrados en la Cámara de Comercio de esta ciudad, que abrieron con capitales iniciales que pueden ir desde 1 millón hasta mil millones de pesos, generando en su mayoría entre un (1) 33,3 %, dos (2) 29,7 % y tres (3) 20,7 % empleos directos, en un 94,6 % con contratos laborales, un 60,4 % son elaborados por escrito, con duración indefinida del 55,8 %, y con escaso reconocimiento de prestaciones sociales.

En consecuencia, solo un 62,2 % de la población encuestada se reconoce como importador, en un 18 % lo hace como exportador, argumentando de forma verbal que la crisis que presenta Maicao en la actualidad no admite la realización de estas actividades.

En cuanto a la inversión social, realizada en educación y salud, un 49,5 % apoya brigadas y actividades de promoción y prevención en salud, en tanto un 9,9 % manifestó haber realizado aportes al sector educativo; aunque no se demuestran inversiones de parte de ellos para contribuir al desarrollo social de las comunidades, pese a la existencia de la Asociación Benéfica Islámica; tampoco se logró identificar programas o proyectos implementados por los árabes cuyos objetivos fueran la organización comunitaria y el desarrollo de emprendimientos sociales; en este aspecto faltó indagación profunda sobre las acciones, funcionalidad y alcances de dicha Asociación.

Referencias

- Agar, L., Cagni, H., Euraque, D., Fayad, L., Hatoum, M., Kahhat, F. y Zerau, Z. (2009). *Contribuciones árabes a las identidades americanas*. España: Casa Árabe.
- Bueno Sánchez, E. (2004). *Apuntes sobre la migración internacional y su estudio*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Igirio Gamero, K. I. (2008). El legado de los inmigrantes árabes y judíos al desarrollo económico de la Costa Caribe Colombiana y a la conformación de su empresariado entre 1850 entre 1850-2000. *Clío América* (Universidad del Magdalena), 2 (4), 300 – 328.
- Romano Marún, H. (1999). *La inmigración libanesa en Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad Javeriana.

2.8

FACTORES ASOCIADOS AL ABUSO Y DEPENDENCIA DE DROGAS EN COMORBILIDAD CON TRASTORNOS PSIQUIÁTRICOS.

MARÍA DEL PILAR BALANTA MARTÍNEZ

Universidad del Valle- Sede Pacífico (Colombia)

Docente

maria.p.balanta@correounivalle.edu.co

mbalanta@udec.cl

Introducción

En esta ponencia presento un estado de avance de una investigación en la que se pretende comprender la asociación entre dependencia de sustancias psicoactivas y trastornos de la patología psiquiátrica clásica, condición de salud que se enmarca en la denominada patología dual. El desarrollo de este estudio se realiza bajo la tutoría del profesor Benjamín Vicente, director del Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Concepción (Chile).

Se define la patología dual como la realidad coexistente o de intersección de un trastorno por uso de sustancias y un trastorno mental (Szerman et al., 2011; Vallejo y Leal, 2005). La patología dual *puede orientarse desde la vulnerabilidad o la neurotoxicidad*, es decir, por las características genéticas del sujeto, o por la intoxicación de la sustancia consumida, según Alamo y Cuenca (1999), citado en Vallejo y Leal (2005, p. 747).

De acuerdo con el Informe de Uso de Drogas para las Américas de 2015, hay cuatro aspectos relevantes para que científicos y decisores afronten la problemática, especialmente para el diseño de las políticas sobre drogas: la edad de inicio del consumo, los factores asociados, los patrones de consumo y los aspectos emergentes en cada región (CICAD, 2015). Si bien el consumo de sustancias psicoactivas constituye un tema de salud pública mundial de carácter multifactorial (Villatoro et al., 2011), las nuevas miradas desde los planteamientos de la patología dual permiten una perspectiva de mayor complejidad e integralidad para considerar acciones de prevención, tratamiento y mantenimiento de personas que padecen el

consumo de drogas concomitantemente con otro trastorno psiquiátrico y que pone en evidencia la dificultad que muchos de ellos padecen, a partir del fenómeno denominado por los estudiosos del tema como la “puerta giratoria”, que consiste en el ingreso a entidades de salud, donde unas veces se atiende la dependencia y otras se atiende el trastorno psiquiátrico, pero no simultáneamente ambas situaciones de enfermedad que viven las personas (Castaño y Sierra, 2016, p. 116).

Sumado al asunto de la salud individual está el tratamiento coercitivo que han venido afrontando las poblaciones afectadas por el consumo de psicoactivos; al respecto la Comisión Global de Políticas de Drogas expresa que la denominada guerra contra las drogas ha sido un fracaso, con efectos nefastos para individuos y sociedades planteándose la necesidad de reformas en las políticas públicas de drogas en los países, pues el modo de abordaje que se venía teniendo no generaba ningún impacto en la reducción de la oferta o del consumo (Comisión Global de Drogas, 2011).

Objetivo

Evaluar la situación de abuso y dependencia de sustancias psicoactivas, la asociación de estas con patología psiquiátrica y características sociodemográficas de edad, sexo y escolaridad.

Diseño

Investigación transversal. Análisis secundario de los datos Estudio Chileno de Prevalencia Psiquiátrica (ECP) con una muestra de población nacional 1992-1999.

Sujetos

Población adulta (mayores de 15 años) de las poblaciones de Iquique, Cautín, Santiago y Concepción en Chile (n=2987).

Materiales y métodos

El análisis secundario de datos del Estudio Chileno de Prevalencia Psiquiátrica (ECP) con una muestra de población nacional 1992-1999 se realizó con las secciones de alcohol, medicinas y drogas; con un total de 45 preguntas que midieron, entre otras variables: edad de inicio, consumo, frecuencia y problemas de salud, familiares, sociales o legales asociados a la intoxicación o sus efectos. Para el análisis se tuvo como referencia los criterios de diagnóstico psiquiátrico evaluados en su momento con el DSM III-R. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 19, con el que se reportan los avances del análisis de estas.

Resultados

El avance alcanza una exploración de los datos que ha permitido encontrar según el estudio primario, que el 1 % de la población presentó criterios para trastornos relacionados con esquizofrenias; las personas que mostraron esta patología simultáneamente con dependencia de alcohol fueron cinco, de las que excepto un caso se presentó el primer episodio de esquizofrenia antes de que se presentará la dependencia del alcohol.

Conclusiones

Se logró establecer que hubo casos de asociación entre la dependencia y la aparición de patologías como depresión y esquizofrenia.

Es fundamental que tanto profesionales en prevención y tratamiento de consumo de drogas como los especializados en salud mental y psiquiatría puedan reconocer el riesgo de comorbilidad que puede presentar un paciente, y tener herramientas psicoeducativas y motivacionales para las familias e instituciones que permitan desarrollar acciones preventivas universales o indicadas oportunas en integrales para abordar conjuntamente ambas situaciones de salud.

Antecedentes

Se plantea desde la neurobiología que el uso de sustancias psicoactivas genera cambios en el cerebro que pueden desarrollar la vulnerabilidad que se tiene para trastornos mentales.

Otra perspectiva, como la de la psiquiatra Nora Volkov, expone que existe un desajuste cerebral que afecta el funcionamiento de las áreas para ejercer el control sobre los deseos; esta condición interfiere en la capacidad de dominar los impulsos, lo que predispone al sujeto a desarrollar la enfermedad de la dependencia a sustancias que viven muchas personas (Tardón, 2014).

El modelo de la vulnerabilidad acepta que hay una alteración inicial o adquirida, de los sistemas de neurotransmisión y neuroregulación y que el contacto con las drogas llevaría al sujeto a encontrar un estado de homeostasia, por lo que se reforzaría el consumo [...] desde la perspectiva de la neurotoxicidad, los síntomas son producto de la acción de una sustancia tóxica sobre el sistema nervioso. (Vallejo y Leal, 2005, p. 749)

En ambos casos se está haciendo referencia a la existencia de unas condiciones genéticas u orgánicas que están ejerciendo un rol importante en

la concomitancia de un trastorno por consumo de sustancias y otra patología psiquiátrica clásica.

La patología dual viene siendo investigada desde hace por los menos cuarenta años y ha sido una situación que ha derivado tanto en las perspectivas como en los tratamientos que se hacen con las personas que la padecen.

Algunos aportes importantes los encontramos en España, donde, por ejemplo, a partir de un estudio prospectivo realizado en 2008 en la Comunidad de Madrid se evidencia la presencia del síndrome de “la puerta equivocada”, que consiste en la inadecuada atención a pacientes duales, bien sea porque llegaron a la entidad de salud mental, o porque llegaron a la entidad de atención a la drogodependencia, en ambos casos más del 50 % no recibiría la atención de ambos trastornos. También plantean que en el uso y abuso de sustancias hay un papel fundamental de los factores sociales, y que, para la adicción se involucran además los factores genéticos, individuales, de personalidad y otros trastornos, los que la determinan.

Miquel, Roncero, López-Ortiz y Casas (2011) en una revisión de 40 artículos sobre el tema de patología dual y género argumentan la dificultad para determinar la etiopatogenia del trastorno, pero se considera una importante influencia de los factores biopsicosociales en los que se encontró una alta prevalencia de patología dual en pacientes psicóticos atendidos en urgencias; la patología dual es concurrente con trastornos por uso de alcohol o por trastornos por uso de sustancias. La variabilidad de los valores está entre el 21 y el 37 %; según la literatura revisada hay mayor esquizofrenia en los pacientes de género masculino, mientras que las de género femenino presentan prevalencia en trastornos afectivos.

Rincón, Castillo y Prada (2016) desarrollaron una investigación en la ciudad de Cali (Colombia) acerca de la asociación entre el consumo de alcohol y la enfermedad psiquiátrica; fue un estudio secundario con la base de datos de la Encuesta Nacional de Salud Mental del periodo 2003-2004 (Ministerio de Salud y Protección Social); consistió en la realización de varias pruebas de diferencia en la prevalencia de los trastornos mentales en función de si el individuo tenía o no un trastorno por uso de alcohol; el estudio reportó significancia en la prevalencia a lo largo de la vida para los siguientes trastornos: trastorno depresivo mayor, trastorno de oposición desafiante, abuso de drogas, desorden de la conducta y ansiedad por separación. También mostró un promedio de edad de 37 años.

La presencia de ambas patologías en un sujeto conlleva a un peor pronóstico que si tuviese alguno de los dos. *Los pacientes psiquiátricos con adicción tienen un curso y pronóstico peor* (Vallejo y Leal, 2005, p. 748).

Materiales y métodos

La investigación “Factores asociados al abuso y dependencia de drogas en comorbilidad con trastornos psiquiátricos” es un estudio secundario realizado con la base de datos del Estudio Chileno de Prevalencia Psiquiátrica (ECP) con una muestra de población nacional, diseñada para representar a la población adulta del país (mayores de 15 años). Dicha investigación fue realizada por el Departamento de Psiquiatría y Salud Mental de la Universidad de Concepción en las provincias de Santiago, Concepción, Iquique y Cautín, cada una perteneciente a una región diferente del país, entre julio de 1992 y junio de 1999. Los instrumentos que se usaron para el estudio primario fueron la

Entrevista Diagnóstica Internacional (CIDI) por sus siglas en inglés, versión 1.0 y 1.1., dos secciones del DIS y una de utilización de servicios. Se obtuvo una tasa de respuesta de 90,3 %, para un total de 2987 personas participantes del estudio.

Para la actual investigación se tomaron en cuenta los resultados de las variables de abuso y dependencia de alcohol y drogas, que se evaluaron con las 45 preguntas del CIDI, 23 que indagan sobre uso de bebidas alcohólicas y 22 sobre medicamentos de uso recetado y experiencia con otras drogas como marihuana, estimulantes, sedantes, opiáceos, cocaína, psicodélicos, inhalantes y otras. Las variables sociodemográficas de edad, sexo, educación, estado civil e ingresos y los criterios diagnósticos del estudio inicial que fueron las del DSM III R. La interpretación de los datos es de tipo secundario. El análisis estadístico se está realizando con el programa SPSS versión 19 utilizándose estadísticos descriptivos y OR y una regresión logística binaria para encontrar un modelo de asociación entre los trastornos y las sustancias definidas para esta investigación.

Resultados

En el proceso exploratorio, los trastornos que mostraron mayor prevalencia fueron ansiedad generalizada, distimia, y trastorno de estrés post-traumático. Las mujeres como el grupo con mayor número de personas que presentaron criterios para estos como se muestra en la tabla 1.

La tabla 2 muestra una prevalencia de consumo mayor en la dependencia de alcohol, seguida del consumo de sedantes, frente al consumo de otras sustancias, según el momento de evaluación.

Tabla 1. Prevalencia de trastornos tomados en cuenta para este estudio

Tipo de trastorno	Hombres	Mujeres	Total	Porcentaje
Esquizofrenia	7	20	27	0,9
Depresión Mayor	3	20	23	0,8
Trastorno Bipolar Maniaco	3	3	6	0,2
Distimia	39	163	202	6,8
Ansiedad Generalizada	119	361	480	16,1
Trastorno Bipolar Depresivo	1	0	1	0,0
Trastorno de Estrés postraumático	23	62	85	2,9

Tabla 2. Dependencia a sustancias que se tuvieron en cuenta en este estudio

Tipo de sustancia	Hombres	Mujeres	Total	Porcentaje
Dependencia de alcohol	83	29	112	1,0
Dependencia de cannabis	15	4	19	0,1
Dependencia de sedantes	5	26	31	0,9
Dependencia de cocaína	3	6	9	0,2
Dependencia de alucinógenos	0	1	1	0,0

Tabla 3. Edad de inicio de dependencia de alcohol y edad de inicio de desórdenes esquizofrénico y edad de inicio de depresión mayor

Edad de inicio de dependencia de alcohol	Edad de inicio desorden esquizofrénico					Edad de depresión mayor
	8	12	17	22	35	
						42
14	0	1	0	0	0	0
17	1	0	0	0	0	0
23	0	0	1	0	0	0
24	0	0	0	1	0	0
25	0	0	0	0	1	0
42	0	0	0	0	0	1

En referencia a la edad de inicio de los desórdenes psiquiátricos y la dependencia de sustancias, para esta presentación se presenta la primera exploración de esta posible asociación que nos muestra 5 casos en los que se presentaron comorbilidad con desordenes esquizofrénicos y un caso con depresión mayor.

Los trastornos psiquiátricos por esquizofrenia fueron diagnosticados a temprana edad, la adolescencia y la juventud temprana, mientras que el caso de depresión mayor fue diagnosticado a los 42 años.

En los casos de comorbilidad entre dependencia de alcohol y desórdenes por esquizofrenia, se muestra que en cuatro de los cinco casos, fue diagnosticado primero el trastorno psiquiátrico clásico.

Discusión

La exploración de los datos en los avances de esta investigación permite evidenciar que existe asociación entre la dependencia de sustancias y trastornos psiquiátricos, sin embargo, con la información gestionada hasta el momento no es posible sacar conclusiones en términos de la significancia estadística que tal asociación representa.

Llama la atención que en la dependencia de alcohol y los desórdenes por esquizofrenia, el 80 % de los casos que presentaron esta comorbilidad hayan mostrado primero el diagnóstico del trastorno psiquiátrico. Se hace necesario seguir profundizando sobre esta asociación, especialmente porque muchos estudios coinciden en manifestar una mayor relación entre la dependencia de alcohol con trastornos como los de estado de ánimo o los de ansiedad, por ejemplo, aunque estos se conciben como inducidos por el consumo de alcohol.

Se seguirán analizando la edad de inicio de los distintos trastornos en relación con la edad de inicio de la dependencia de las sustancias en referencia; se ubicará la oportunidad de riesgo de la presencia de uno u otro y se hará la regresión logística binaria que permita precisar la información; posteriormente se hará una revisión de los avances que en referencia a la patología dual se han realizado tanto en Chile como en Colombia.

Limitaciones

Una limitación del estudio es la antigüedad de los datos con los que se hizo la investigación, sin embargo, nos da la oportunidad de una mirada prospectiva en referencia a las tendencias de esta comorbilidad, que vale la pena recordar ha sido poco estudiada y aún son escasos los avances teóricos al respecto.

Conclusiones

Detectar, prevenir, atender y estudiar la patología dual se constituye en un desafío para la sociedad, y para la ciencia, una gran oportunidad para revisar y replantear las políticas públicas, orientando la atención sobre los aspectos de vulnerabilidad a que se ven sometidos los sujetos, sin descartar las condiciones de exposición que pueden entrar a conjugarse para desarrollar las distintas dependencias.

Los trastornos y las sustancias tienen sus particularidades y es necesario hacer el estudio detalladamente para intentar crear un modelo que ofrezca mayores acercamientos a lo que puede acontecer con cada sujeto.

Se destaca la edad temprana en que se desarrollan los trastornos psiquiátricos, lo que podría estar

indicando la necesidad de constituir estrategias de prevención y promoción indicadas para niños, niñas y adolescentes en los entornos escolares y de salud a través de estrategias que han mostrado buenos resultados en las atenciones, como es el caso de las estrategias motivacionales y las psicoeducativas, por ejemplo.

Una forma que puede resultar pertinente para la detección temprana de trastornos es el uso de tamizajes, que se constituyen en estrategias no invasivas, cortas y adecuadas para orientar los procesos con estas poblaciones.

Referencias

- Castaño, G. y Sierra, G. (2016). Trastorno dual en población general de Itagüí, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(2), 108-117. Doi: <https://dx.doi.org/10.10167j.rcp.2015.08.005>.
- Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas [CICAD]. (2015). *Informe de Uso de Drogas para las Américas de 2015*. Recuperado de <http://www.cicad.oas.org/apps/Document.aspx?Id=3209>
- Comisión Global de Políticas de Drogas (2011). *Informe de la comisión global de políticas de drogas*. Recuperado de http://www.globalcommissionon-drugs.org/wp-content/uploads/2017/10/GCDP_WaronDrugs_ES.pdf
- Miquel, L., Roncero, C., López-Ortiz C. y Casas, M. (2011). Diferencias de género epidemiológicas y diagnósticas según eje I en pacientes con Patología Dual. *Adicciones*, 23(2), 165-172. Doi: <https://doi.org/10.20882/adicciones.160>
- Rincón, H., Castillo, A. y Prada, S. (2016). Alcohol use disorders and psychiatric diseases in Colombia. *Colombia Médica*, 47(1). Disponible en <http://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/come-dica/article/view/1991/2789>
- Szerman, N., Arias, F., Vega, P., Babin, F., Mesías, B., Basurte, I. y Poyo, F. (2011). Estudio piloto sobre la prevalencia de patología dual en pacientes en tratamiento en la Comunidad de Madrid. *Adicciones*, (23), 249-256.
- Tardón, L. (6 de octubre de 2014). Lo que la adicción esconde. *El mundo*. Recuperado de <http://www.el-mundo.es/salud/2014/10/06/542eb878e2704e5a138b4579.html>
- Vallejo, J. y Leal, C. (2005). *Tratada de psiquiatría*. Barcelona: ARS Medica.
- Villatoro, J., Medina – Mora, M., Fleiz, C., Moreno, M., Oliva, N., Bustos, M., Fregoso, D, y Amador, N. (2012). El consumo de drogas en México: Resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones, 2011. *Salud Mental*, 35 (6), 447-457.

2.9

LA JUSTICIA JUVENIL EN COLOMBIA DESDE EL PRINCIPIO PEDAGÓGICO DE RESOCIALIZACIÓN

JAIRO ALBERTO MARTÍNEZ IDÁRRAGA

Magíster en Derecho Procesal y doctorando en Derecho de la Universidad Libre, Seccional Bogotá. Director de la Maestría y Especialización en Derecho Penal de la Universidad Libre, Seccional Pereira.

jairo.martinez@unilibre.edu.co

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO SERRANO

Doctor en Educación por la Universidad de Granada (España) Docente e investigador de planta del Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte

fdelpozo@uninorte.edu.co

Resumen

El *propósito* de esta revisión teórica es analizar el modelo de responsabilidad penal de Colombia teniendo como marco de referencia el principio pedagógico de responsabilidad penal. La *metodología* utilizada es tipo descriptiva e interpretativa por medio del enfoque socio-pedagógico para el análisis sociojurídico y centrado en algunos *resultados* extraídos del departamento de Risaralda (Colombia).

En esta revisión se *encontró* que generalmente se criminaliza al adolescente infractor pero no se llega a la verdadera génesis del problema, el cual sitúa factores de riesgo referentes a la violación de derechos. Este origen recae en múltiples condicionantes sociales, familiares, económicas, etc. que no son atendidos generalmente con la aplicación de la sanción y el internamiento; y que para ser abordados necesitan adecuados programas preventivos y de tratamiento; así como otras políticas y medidas estructurales que permitan verdaderos y efectivos cambios, que normalmente no deberían incluir la privación de la libertad, sino procesos integrales de rehabilitación, readaptación y reeducación.

Introducción

Hace ya más de una década Colombia ha venido consolidando el proceso de transformación de la justicia de menores, dando transito al Código de Infancia y Adolescencia, contenido en la Ley 1098 de 2006 Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), con un enfoque especial pedagógico, específico y diferenciado (Congreso de la República de Colombia, 2006), acorde con los estándares internacionales en materia de justicia juvenil contenidos en la Convención de los Derechos del Niño (ONU,1989) promulgada en 1989 y teniendo en cuenta los avances investigativos que han ido configurando los marcos normativos, políticos y socioeducativos que la antropología, la sociología, la pedagogía, la psicología o el derecho, entre otras disciplinas, han estudiado el fenómeno de la delincuencia juvenil en el mundo y Latinoamérica.

Se podría decir básicamente que esta legislación, en Colombia, introduce cambios sustanciales: (i) Respecto a su enfoque, se da un cambio del paradigma de la situación irregular al de protección integral, (ii) Respecto al modelo de justicia, hay un tránsito de la justicia retributiva a la justicia restaurativa, (iii) respecto al sujeto, del delincuente criminalizado al adolescente infractor resocializado.

Esta nueva legislación, aunque teóricamente pareciera cumplir con los mandatos internacionales en materia de justicia juvenil, en la realidad existen férreas debilidades. Ciertas prácticas procesales, como la privación de libertad, bien como medida de aseguramiento o como sanción, no se desarrollan desde el principio de excepcionalidad, como es el deber ser. De igual manera, la ausencia de un procedimiento penal propio y su constante reen-

vió a la Ley 906 (2004), tal como lo establece el artículo 144 del CIA (Congreso de la República de Colombia, 2006), quebranta el principio de diferenciación que debe existir sobre los adolescentes infractores y las personas adultas. Además de lo anterior, la gran influencia que ha tenido la Ley 1453 de 2011 – Ley de Seguridad Ciudadana– sobre el CIA permite constatar cómo una ley estatutaria está por encima de tratados internacionales como la CDN, las reglas de Beijín y otros instrumentos internacionales que dan prelación al interés superior del menor.

Un aspecto que llama particularmente la atención es el abordaje que el Estado colombiano da al tema de “responsabilidad penal”, que va en contravía del abordaje propuesto por la CDN como un sistema de Justicia Juvenil. Aunque aparentemente pareciera solo una cuestión de terminología, las implicaciones son mayúsculas, porque esto determina toda una cosmovisión y la manera de desarrollarse el sistema, así como unas políticas públicas, normativas y mecanismos de intervención socioeducativa en el contexto penitenciario y penal que prevengan y atiendan con recursos especializados y desde un enfoque de derechos y socio-pedagógico, la recuperación e inclusión social del sujeto que cumple responsabilidad penal (Del Pozo, 2013).

Por consiguiente, la propuesta es afinar una verdadera integralidad del sistema, buscando que se haga realidad lo consagrado en el artículo 1º del CIA, en el que se afirma que debe buscarse su pleno y armonioso desarrollo. Este solo se puede lograr desde la concepción del adolescente infractor como sujeto bio-psico-socioeducativo, y para esto es enriquecedor el aporte que la pedagogía social le imprime al sistema. Por un lado, favorece procesos de acompañamiento socioeducativo que ge-

neren los apoyos y las mediaciones que proyectan una socialización adecuada del menor. Por otro lado, ofrecer procesos y estrategias especializados de atención y rehabilitación social, promoción familiar y sociocomunitaria se convierte en obligada perspectiva para garantizar el principio pedagógico de otorga a la ley (Martínez y Del Pozo, 2016).

Metodología

Este trabajo es una revisión teórica sobre el modelo de responsabilidad penal en Colombia desde el principio pedagógico de responsabilidad penal. La metodología utilizada es descriptiva e interpretativa (De Lara y Ballesteros, 2007), a través del enfoque sociopedagógico para el análisis sociojurídico que permita la descripción y comprensión del fenómeno para cualquier actor público, académico, profesional o estudioso del tema de la delincuencia juvenil en Colombia. Finalmente, se centran algunos resultados en el departamento de Risaralda, con un estado del arte que aportan las cifras del Sistema de Responsabilidad penal para adolescentes (SRPA).

La Responsabilidad penal juvenil en Colombia: retos y debilidades desde el enfoque sociopedagógico

Es preciso señalar que las conductas protagonizadas por los jóvenes obtienen, con frecuencia, una relevancia social mayor que las realizadas por las personas adultas, especialmente si son valoradas social, moral o éticamente como negativas, generándose así una percepción sociocultural especialmente adversa respecto de los menores infractores. Igualmente, es oportuno advertir que en muchos casos suelen ser los propios jóvenes las víctimas de la delincuencia juvenil.

Desde este enfoque, la consecuencia práctica de ignorar la historia consistió en repetir y consolidar un presente injusto para la infancia, proyectándolo para el futuro. Esto se debe, entre otras razones, a la invisibilización que se ha tenido: “La infancia latinoamericana sin derechos y sin historia, y lo que es peor aún sin derecho a la historia por ser una categoría pensada ontológicamente, se constituyó en un objeto pasivo de la protección-represión” (Carranza y García, 1992, p. 6).

Por lo tanto, el fenómeno de la delincuencia juvenil es una realidad constante en el mundo moderno. La situación de los jóvenes en conflicto con la ley es, sin duda, una preocupación para los gobiernos a nivel mundial, para la sociedad civil y para la academia. No obstante, las respuestas de los sistemas judiciales varían de acuerdo con el contexto y al enfoque de justicia que tengan los países, pasando de visiones eminentemente punitivas en las que se considera la privación de la libertad como la única forma de intervención, a posturas más garantistas que enuncian cómo la privación de la libertad debe ser la última opción en materia de Justicia Juvenil. La discusión estriba en si verdaderamente la privación de la libertad permite alcanzar procesos de rehabilitación, readaptación y reeducación. Los modelos punitivos han ido avanzando a lo largo de la historia desde cortes más correctivos a los de enfoque más humanista y liberador (Del Pozo y Añaños, 2013).

La delincuencia juvenil, al igual que la adulta, es el resultado de diversas variables que interactúan entre sí. Por consiguiente, no se puede atribuir a una causa concreta de pobreza, ni exclusión social, sino también es ante todo un problema multidisciplinar y debe explicarse desde distintos puntos de vista: criminológico, sociológico, psicológico,

educativo y de política criminal, entre otros (Martínez y Del Pozo, 2016).

También cabe señalar que muchos se han preguntado ¿por qué delinquen los adolescentes? Este tema es uno de los que más alerta social ha generado, tal y como lo plantea Foucault (1983): “estas reacciones son calculadas, son intencionales y están dirigidas para crear una especie de chivos expiatorios, que esconden realidades difíciles” (p. 208). Por lo tanto, se trata de un sistema social excluyente que no privilegia a los menos desfavorecidos, pero sí excluye de su núcleo aquellos que son proclives al delito.

Se podría afirmar que el régimen internacional de privación de la libertad de menores trae unas condiciones, como la función del principio pedagógico. Colombia, como signataria de los instrumentos internacionales en materia de Justicia Juvenil, adquirió obligaciones respectivas, sin embargo, las prácticas judiciales penitenciarias en menores no convergen con el discurso que supuestamente ingresa a su vez al discurso legitimador del derecho internacional.

¿Cómo explicar esa divergencia? La sostenibilidad de ese estado de aspectos inconstitucionales que ha venido planteando la Corte Constitucional de Colombia deja claro que la “existencia de un problema social cuya solución compromete la intervención de varias entidades, requiere la adopción de un conjunto complejo y coordinado de acciones y exige un nivel de recursos que demanda un esfuerzo presupuestal adicional importante” (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-025, 2004). De igual manera lo plantea el Informe de la Defensoría del Pueblo Colombia N° 1 (2015):

En lo que respecta al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, nos enfrentamos a un lenguaje normalizador, cuidadosamente adornado en los documentos de lineamientos técnico administrativos formulados por el ICBF a través del uso de expresiones como “enfoque diferencial”, “enfoque de derechos”, “interés superior”, “modelo pedagógico”, entre otras, que ocultan y enmascaran ejercicios arbitrarios de poder que se ejercen en contra de las y los adolescentes en conflicto con la ley penal. (p. 18)

Ahora bien, es claro una ruptura entre lo consagrado en la Ley y el accionar del Estado, con posturas exageradamente punitivas que se concretizan en un constante reproche penal y se materializan en violación a principios básicos como la excepcionalidad en la privación de libertad, como *ultima ratio*. Después de todo, la realidad es que se criminaliza al adolescente infractor, pero no se llega a la verdadera génesis de la problemática y su contexto de vulnerabilidad, así como al planteamiento y desarrollo político pertinente: pedagógico, diferencial y restaurativo en la atención multidisciplinar para la recuperación.

Estos procesos de marginación social, de los cuales los niños y niñas son las víctimas más vulnerables, han generado una respuesta estatal infortunada que, antes que buscar la prevención del delito a través del fortalecimiento de las políticas públicas del Estado, ha terminado en la estigmatización y criminalización de la pobreza, del cual el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA) ha sido un instrumento de vulneración de sus derechos fundamentales y de profundización de sus desigualdades (Defensoría del Pueblo Colombia, 2015).

En Colombia, según datos suministrados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a través del observatorio de la Niñez (ICBF, 2016), en 2016 ingresaron al sistema 22 198 adolescentes (ICBF, 2016). Paralelo a esto, según estadísticas del Centro de Servicios Judiciales para Adolescentes de Pereira, en 2016 el número de adolescentes que ingresaron al sistema fue de 457 (CESPA, 2016).

En particular, en el departamento de Risaralda los delitos de mayor ocurrencia, en orden a su importancia, fueron el hurto, hurto calificado y agravado, estupefacientes, delitos sexuales, homicidio o tentativa de homicidio, porte de armas, violencia intrafamiliar. Estos delitos básicamente están en concordancia con los mismos ocurridos a nivel nacional.

En el departamento de Risaralda la media más impuesta a adolescentes infractores en 2016 fue el internamiento en medio semicerrado, con 80 sanciones impuestas, seguidas de la privación a la libertad que fueron 46 casos. Otras sanciones impuestas fueron la libertad vigilada (32), reglas de conducta (12), servicios a la comunidad (3).

En resumen, el aumento considerable de los delitos cometidos por adolescentes en Colombia, y en América Latina, pone de presente el sistema judicial no está encaminado en torno a la prevención del delito, sino hacia la sanción de los adolescentes infractores y los delitos que estos cometen, catalogados como delitos de mayor ocurrencia y no de impacto, porque todos los delitos, desde sus causas estructurales, personales, culturales, por supuesto, generan un impacto en la sociedad.

Por consiguiente, es evidente que la nueva legislación de infancia y adolescencia, promulgada en Colombia con la Ley 1098 de 2006, no está dando los resultados esperados; y todo esto se debe a que

teóricamente la ley está bien diseñada pero en la práctica el sistema no funciona como debería ser, como lo indica el informe de vigilancia superior al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, Año 2011, de la Procuraduría Delegada para los Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Familia (2011), cuando un sistema no tiene cabeza, no puede considerarse sistema.

Además, como hemos indicado, en Colombia el enfoque diferencial, que es necesario desde un punto de vista étnico o de género, que es recogido en la norma, así como en las normas penitenciarias para los adultos, prácticamente está por implementarse (Del Pozo y Martínez, 2015).

Qué hacer y qué se puede conseguir cuando se encierran a los adolescentes

Lo primero que hay que plantear es que en la sociedad en general siempre la privación de la libertad, bien sea para adolescentes infractores o para adultos, es un mecanismo de “control social”, que fue diseñado desde la Antigüedad. Foucault (1983) lo ubica hacia 1838 y manifiesta la cárcel es una institución que nació para vigilar y castigar.

Lo que es un hecho notorio es el gran fracaso que con la privación de la libertad se ha dado hacia los adultos en general y hacia los adolescentes infractores en particular. Una sociedad que no logra resocializar a sus adultos delincuentes mucho menos logrará por este camino encauzar a adolescentes infractores.

Por lo tanto, si la prisión como forma de castigar a los adultos ha despertado tantas críticas, si no han cesado de inventariar sus aparentes fracasos (no rehabilita, no resocializa, no disminuye la crimi-

alidad, etc.), ¿qué se puede esperar de la prisión como forma de castigar a los adolescentes?

El anterior planteamiento refiere a una realidad conocida por todos: la mejor manera de formar a un adolescente como delincuente es precisamente tratarlo como delincuente; por esto, en estudios muy serios desde la óptica del derecho penal juvenil y las ciencias sociojurídicas está plenamente demostrado que los verdaderos cambios actitudinales se logran es a través de procesos que no incluyen la privación de la libertad.

De igual manera, así lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño:

Ningún niño sea privado de la libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño, se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el periodo más breve que proceda. (Organización de Naciones Unidas, 1989, párr. 124, art. 37b)

En la realidad se priva a adolescentes por delitos como la violencia intrafamiliar que no repercuten un peligro grave para la familia o para la comunidad, solo por cuanto se cumplen los presupuestos objetivos y subjetivos del tipo penal, acorde con el estatuto de seguridad ciudadana (Ley 1453, 2011).

Por lo tanto, en las sociedades se debe propender por unas medidas alternativas a la privación de la libertad, que giren en torno a la óptica socioeducativa, que sean más formativas que punitivas y que permitan comprender las necesidades del joven desde una comprensión de ser como sujeto “bio-sico-socioeducativo”.

Por consiguiente, se debe tener muy presente que la libertad siempre será el condicional necesario e imprescindible para formar personas; por lo tanto, las prisiones son el único lugar donde la injusticia y el poder pueden manifestarse con toda violencia (Foucault, 1983).

Adolescentes infractores en riesgo de exclusión social

Nada mejor para definir la exclusión social como la palabra privación, como sinónimo de ausencia o pérdida de vínculos, de conexiones, que imposibilitan el acceso a recursos dignos para la subsistencia, es decir, es la misma sensación del que se siente estar fuera. Esto representa no valer nada para una sociedad, que siempre percibe una visión “peligrosista” del adolescente infractor, es un progresivo proceso de indiferencia, por todos los que rodean al adolescente y a la persona que cumple una pena privativa de libertad, ya que es una población en especial riesgo y conflicto social (Del Pozo y Peláez-Paz, 2014).

Del mismo modo, para muchos el término “exclusión” remite en la práctica a dos conceptos básicos: pobreza y marginación. Los excluidos son los mismos de siempre, los pobres, los que tienen menos acceso a todo, a servicios de salud, a oportunidades de educación, pero sobre todo a un sistema económico que les permita condiciones de subsistencia acordes con el principio constitucional de dignidad humana.

¿Cómo entender la Justicia Juvenil de hoy?

Con la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño por parte de los países latinoamericanos se abre un intenso debate y accionar en favor

de la doctrina de la protección integral y en detrimento de la doctrina de la situación irregular. En América Latina, salvo algunas excepciones, se ha avanzado mucho en la adopción de una legislación sobre niñez y adolescencia acorde con los estándares internacionales. No obstante, el progreso en la construcción de las nuevas estructuras previstas en la ley y su puesta en funcionamiento se han demorado y los avances son parciales.

Esta lentitud en la implementación de lo previsto en la norma viene poniendo en riesgo no solo la propia norma sino el avance habido en materia de incorporación de la nueva doctrina a las estructuras del Estado y al discurso de la opinión pública. Mirar problemáticas como la delincuencia juvenil en un mundo globalizado debe llevar a comprender cómo se está ante la fuerza del delito transnacional y del crimen organizado, que supera cualquier visión y que requiere un trabajo articulado entre las distintas instituciones y Estados, en concordancia con el principio de corresponsabilidad.

Resulta paradójico constatar que por lo menos en tres situaciones en las que se analizan aspectos esenciales en la vida de los adolescentes es en las que menos niveles de participación se dan a estos, sabiendo que es su propio futuro lo que está en discusión:

- a. Los derechos e intervenciones punitivas sobre niños y jóvenes han sido configurados exclusivamente bajo modelos de adultos, sin su participación.
- b. Los resultados de aplicación de este modelo de intervención han sido claramente negativos por el exagerado control paternalista del control penal.

- c. ¿Será que aún en un mundo posmoderno subsisten modelos de legislación punitiva, cuando en la práctica imperan los rezagos de un modelo positivista de intervención?

Dicho lo anterior, es necesario ir liberándose de modelos de intervención punitiva sobre niños y jóvenes y unos discursos que padecen de legitimación y que son indignos de un Estado democrático de derecho como se supone que es Colombia (Del Pozo y Añaños, 2013).

Es por esto que la Justicia Juvenil hoy debe entenderse no desde los modelos operativos de cualquier parte del sistema sino, y antes que nada, sobre el verdadero interés superior de los adolescentes infractores, que gira tanto frente al reproche penal como frente a aquello que le es más favorable en su situación de vulnerabilidad.

Resocialización, reinserción, reeducación y otros difíciles conceptos en la medida de internamiento

En los últimos años ha venido creciendo la conciencia de que frente a los adolescentes en conflicto con la ley y en dificultad social no es solo el abordaje jurídico el que tiene la última palabra, es necesario un trabajo articulado interdisciplinario para lograr una intervención oportuna.

Por consiguiente, el principio pedagógico de resocialización comprende básicamente tres componentes importantes para que se pueda hablar de un proceso integral: rehabilitación, readaptación y reeducación con énfasis en los Derechos Humanos (Gómez, 2013).

Otro punto es la resocialización, que de acuerdo son Sáenz (2016): “Pretende cambiar en el delin-

cuente sus condiciones de vida y hacer que vuelva a asumir los valores y habilidades sociales de vida con el fin de prepararlo para que cuando se reincorpore a esta, no vuelva a delinquir” (p. 40).

Lo anterior debe llevarse a la resignificación total de lo humano, de lo educacional y de lo pedagógico para favorecer verdaderos procesos de acompañamiento socioeducativo que generen los apoyos y las mediaciones que proyectan una socialización adecuada del menor. De igual manera, ofrecer estrategias y procesos especializados de rehabilitación social y promoción familiar y sociocomunitaria.

Por lo tanto, cualquiera que sea el modelo pedagógico de los operadores encargados del cumplimiento de la sanción, deben atender más hacia lo pedagógico, hacia lo restaurativo y hacia lo humanizante; es desde la pedagogía del acompañamiento que se puede rescatar a un adolescente en conflicto con la ley (Del Pozo, Jiménez y Turbi, 2013; Del Pozo y Gil, 2014).

En esa reflexión por nuevos modelos de intervención, la intervención-acción socioeducativa aporta los “materiales” de construcción que interaccionan y se autoorganizan en una labor constante de deconstrucción y re-construcción de la realidad sobre y en la que nuestras actuaciones se ven inmersas (Caride, 2006).

Así, nuevas tendencias, nuevas ideas, nos ofrecen las referencias necesarias para avanzar, el marco de conocimientos que nos ayudará a tomar decisiones fundadas y a plantear formas diferentes de enfocar y encarar los problemas. “Al principio, las ideas parecen siempre marginales, utópicas o

poco realistas. Después, cuando un cierto número de personas las acogen en su corazón y las fijan en su espíritu, se convierten en fuerzas que mueven la sociedad” (Morin, 2002, p. 53).

Por otro lado, en la actualidad emergen otros escenarios que caracterizan la intervención educativa con menores o jóvenes en dificultad social; entre ellos uno de los más intervenidos ha sido precisamente el escenario familiar. La familia se edifica como el principal ambiente social, en el que el ser humano fundamenta las primeras bases de su personalidad y de su sentido de vida; es allí donde radica su función y gran responsabilidad al ofrecer a sus miembros desde la infancia los cuidados y las condiciones óptimas para crecer como ciudadanos de bien, capaces de vivir en sociedad de manera responsable. Como bien lo plantea Melendro y Rodríguez (2014):

Se debe tener en cuenta una serie de variables educativas familiares que vienen a incidir en el adolescente como son: la orientación axiológica familiar, el estilo educativo parental, las aspiraciones y expectativas con respecto al futuro del menor, el lenguaje positivo utilizado por los padres, los recursos culturales al alcance, entre otros. (p. 90)

Hacia la concepción de un sujeto como ser bio-psico-socioeducativo.

No existe un modelo mágico que garantice un adecuado proceso de resocialización, pero lo que sí coinciden los expertos es en afirmar que cualquier modelo debe partir de unos presupuestos que garanticen como mínimo los siguientes presupuestos:

- a. Niños, niñas y adolescentes sujetos de derecho, en el centro de las intervenciones

La Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) origina un quiebre con los enfoques tradicionales de infancia y la adolescencia, debido a la incapacidad jurídica de estos enfoques consagrados por siglos, ya que levanta como exigencia el reconocimiento pleno de derechos y su preparación para una vida independiente en sociedad, se requiere de cuidados y asistencia especiales. Este enfoque, al igual que la Pedagogía Social, siempre tiene en cuenta los Derechos Humanos en el marco de la actuación penal.

- b. Construcción de autonomía progresiva para facilitar procesos de reinserción social

Asumir los procesos de desarrollo en la intervención implica respetar en cada niño/a o cada adolescente el derecho a construirse como ser autónomo. De igual manera, implica comprender que dicho proceso conlleva obligaciones crecientes, referidas a hacerse cargo de actos e ideas.

Es necesario, igualmente, tener en cuenta el principio de especialización del nuevo sistema de responsabilidad penal adolescente. Así, por ejemplo, el procedimiento penal, los tipos de sanciones y el sistema de ejecución de penas responden al principio de autonomía progresiva. En otro sentido, el principio de especialización implica que todos los actores involucrados en el proceso judicial, así como en otros ámbitos de intervención con jóvenes infractores, deberán contar con un mínimo de especialización tanto en materias legales como en temáticas de juventud, género, psicología, rehabilitación en procesos de dependencia a sustancias

psicoactivas, redes interdisciplinarias y transdisciplinarias y, en particular, en el nuevo modelo socioeducativo, en mención.

- c. Intervención penal mínima

La intervención penal mínima se sirve de las garantías generales, comunes a los adultos, pero especialmente desarrolladas, tales como los principios de legalidad, necesidad, ponderación de derechos, proporcionalidad y culpabilidad. No obstante, lo anterior reconoce otras garantías cuyo fin es la integración social del adolescente, cuantitativamente menos conflictiva, y gozar de garantías especiales durante la ejecución de las penas, especialmente de la privación de libertad. Estas opciones se traducen en prioridades como las alternativas al proceso y a la sanción (soluciones restaurativas, atención socioeducativa, asistencia social, principio de oportunidad, suspensión del procedimiento) y medidas cautelares; y sanciones no privativas de libertad, en alternativa a las penas privativas de esta que, en todo caso, deben estar sujetas a remisión o sustitución, cuando su efecto criminógeno lo haga necesario.

- d. El componente socioeducativo como eje central del modelo

En la experiencia comparada los sistemas de responsabilidad penal juvenil relevan como eje central para la intervención el principio educativo; esto es, la definición teórica y la exigencia práctica de que toda medida declare explícitamente un fin relativo a la formación integral, al fin pedagógico y la reinserción del adolescente en su familia o grupo social de referencia, debiendo, a su vez, el sistema de justicia juvenil hacer todo lo necesario para que este principio se cumpla efectivamente. “En particular, la educación como componente cla-

ve del modelo de intervención puede entenderse como un proceso mediante el cual los adolescentes reconocen, fortalecen, reconstruyen, se apropian y/o manejan conocimientos, habilidades y valores” (CIDPA, 2006).

Es completamente necesario que ante la vulneración de derechos una de las medidas más apropiadas que se tome por parte de los jueces de conocimiento, sea precisamente favorecer la reinserción escolar y la construcción de un proyecto de vida sólido.

e. Principio de Integralidad

La integralidad implica, en primer lugar, una mirada global respecto de ciertas áreas básicas, que constituyen al sujeto en toda su complejidad, a saber: lo cognitivo, lo socio-emocional, lo corporal, lo comunicativo, lo ético, lo estético y lo trascendente. A su vez, estas áreas básicas se deben observar y trabajar, sin perder de vista las características propias de cada etapa de desarrollo evolutivo (poniendo particular énfasis en las brechas y en los desajustes que se producen). Estas áreas establecen para la intervención exigencias de mayor complejidad en lo que al conocimiento del sujeto se refiere, pero también en relación con la resignificación global de las experiencias que desde las metodologías se debe lograr, en tanto paso necesario a la apertura, en los/as niños/as y adolescentes, de nuevas oportunidades e interpretaciones sobre sí, sobre sus vidas y su futuro (Gobierno de Chile, 2007).

f. Reinserción social de los adolescentes infractores

El proceso de reinserción social se concibe como el sistema de acciones sociales realizadas por los equipos del centro, cuyo propósito es incidir de manera intencionada en la responsabilización,

reparación, habilitación e inserción social de los adolescentes internos. En consecuencia, su contenido será una función de la operativización de los componentes y estrategias definidas para el logro de la reinserción social.

Existen estudios en el marco iberoamericano que desde la evidencia científica plantean que el trabajo especializado en el tránsito a la vida adulta con menores institucionalizados puede tener adecuados resultados desde las buenas prácticas (Melendro, 2016).

Por consiguiente, la reinserción social ha sido definida, según el Gobierno de Chile (2007), como “La finalidad sistémica de rearticulación y fortalecimiento de los lazos o vínculos de los jóvenes infractores de ley con las instituciones sociales convencionales (familia, escuela, trabajo)” (p. 19).

Para una adecuada intervención con la población adolescente es siempre necesario acompañar procesos y reducir factores de riesgos personales, familiares, comunitarios, estructurales, que favorecieron las comisiones delictivas, así como potenciar los factores de protección asociados.

El enfoque sociopedagógico además, supone, de acuerdo con Borja González y Del Pozo Serrano (2017):

Tener en cuenta la complejidad de los procesos de educación para la salud debido a la interacción comunitaria, lo cual requiere redireccionar al entorno primario, social y comunitario, olvidado en muchos casos por los profesionales de la salud. Entre tanto, es necesario pasar de procesos cortos y localizados de educación en salud a procesos permanentes y sistemáticos, abandonando el enfoque

curativo, clínico y asistencial, y reemplazarlo por otro autoconstructivo, potenciador, comunitario, preventivo, ecológico y diferencial. (p. 217)

g. Aplicación de la Justicia Juvenil Restaurativa

En materia de responsabilidad penal para adolescentes tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño (Congreso de la República de Colombia, 2006, art. 140).

De igual manera, la justicia restaurativa

Es un proceso destinado a implicar, en la medida de lo posible, a aquellos que están involucrados en la comisión de una infracción particular, a identificar y responder colectivamente a todos los daños, necesidades y obligaciones con el objetivo de reparar/remediar los perjuicios y restablecer la mejor armonía social posible (Zehr, 2007, p. 88)

Teniendo en cuenta lo anterior, la justicia restaurativa constituye un cambio de perspectiva en lo que respecta al abordaje de las situaciones en las que las acciones de unos hacen disminuir el bienestar de otras personas, deterioran las relaciones, disminuyen la confianza y subsanan perjuicios a través del incidente de reparación integral. En lugar de centrarse en descubrir un culpable y “darle su merecido”, procura establecer líneas de diálogo entre el infractor, la víctima y la comunidad que favorezcan la comprensión de las razones que llevaron a cada uno a actuar (al infractor a actuar contra la víctima y a la víctima y a la comunidad a actuar

de la forma en que lo hicieron antes o después del acto del infractor), a fin de que las personas se vean mutuamente como humanas, y de esta forma se posibilite que juntos puedan pensar en escenarios futuros en los que todos puedan satisfacer sus necesidades.

Es por esto que la justicia restaurativa es una forma diferente de ver los delitos y actos lesivos, así como nuestra respuesta ante ellos que nos plantea una nueva forma de ver las cosas, acostumbrados a una cultura que responde a las ofensas con el castigo. Al respecto es importante resaltar los siguientes puntos:

- La justicia restaurativa se centra en reparar el daño causado, así como en encontrar la forma de reducir posibles daños futuros.
- Facilita que el autor del/los delitos/s asuma la responsabilidad por sus actos y por el daño que ha causado. No le permite esconderse tras su abogado; al contrario de lo que sucede en la justicia ordinaria, en la que el abogado habla por él, lo niega todo y a veces intenta culpabilizar a la víctima como forma de que su cliente salga indemne del proceso que lleva.
- Busca que el infractor compense a la víctima y que ambos se reintegren en la comunidad de manera amena.
- Todo lo mencionado con la participación y cooperación de la comunidad.

Conclusiones

La perspectiva analítica de las trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles se configura como

un intento de avanzar en la comprensión del fenómeno de la delincuencia juvenil, la cual se constituye en una nueva o recreada mirada al conjunto de situaciones por las que atraviesan estos actores sociales, con énfasis distintos y posibles implicaciones en el plano de impacto en las políticas orientadas a la prevención de las conductas transgresoras en adolescentes infractores.

Los factores de riesgo identificados en los adolescentes en conflicto con la ley penal refieren a circunstancias de trasgresión de derechos, que tienen origen por el descuido y desatención familiar. Situación que en su momento como medida preventiva requirió una mayor intervención por parte de la familia y el Estado.

El principio pedagógico de resocialización comprende básicamente tres componentes importantes para que se pueda hablar de un proceso integral: rehabilitación, readaptación y reeducación.

La reinserción sociofamiliar de los adolescentes en conflicto con la ley penal se constituye en un derecho, y como tal demanda acciones sostenibles en los operadores del sistema de administración de justicia y en las instancias administrativas que se encargan de la ejecución de la medida socioeducativa.

Es desde la pedagogía social donde se puede intervenir con mayor efectividad a los adolescentes en contextos de vulnerabilidad; por un lado, favoreciendo procesos de acompañamiento socioeducativo que generen los apoyos y las mediaciones que proyectan una socialización adecuada del menor; por otro lado, ofreciendo estrategias y procesos es-

pecializados de rehabilitación social y promoción familiar y sociocomunitaria.

Esta disertación no podría ser culminada desde un horizonte relumbrante más exacto que el mismo pensamiento de un hombre excepcional, que ha iluminado el mundo con su concepción sobre la justicia, como ha sido Amartya Sen⁶:

En el pequeño mundo en el cual los niños viven su existencia, dice Pip en *Grandes Esperanzas*, de Charles Dickens, no hay nada que se perciba y se sienta con tanta agudeza como la injusticia.

Referencias

- Borja González, J. y Del Pozo Serrano, F. (2017). Educación para la salud con adolescentes: un enfoque desde la pedagogía social en contextos y situaciones de vulnerabilidad. *Salud Uninorte* (universidad del Norte), 33(2), 213-223.
- Caride, J. (2006). La educación social en la acción comunicataria. En X. Úcar y A. Llena (coords.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 157-194). Barcelona: Graó.
- Carranza, E. y García, E. (1992). *Del Revés al Derecho: La condición jurídica de la infancia en América Latina*. Buenos Aires: Galerna.
- Centro de Servicios Judiciales para Adolescentes de Pereira [CESPA]. (2016). Informe de gestión. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/DNP/Gesti%C3%B3n%20Sector%20Planeaci%C3%B3n%202015-2016.pdf>

⁶ Amartya Sen es profesor y catedrático de filosofía y economía en la Universidad de Harvard. Fue premio nobel de economía en 1998; entre sus obras más significativas están *Desarrollo y libertad* e *Idea de la Justicia*, que sin duda alguna es su obra más conocida.

- Congreso de la República de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia [Ley 1098 de 2006]. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Congreso de la Republica de Colombia. (24 de junio de 2011). Reforma del Código Penal, el Código de Procedimiento Penal, el Código de Infancia y Adolescencia [Ley 1453 de 2011]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43202>
- Corte Constitucional de Colombia. (2004). Sentencia T-025. MP Manuel José Cepeda Espinosa. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.
- Del Pozo, F. (2013). Las políticas públicas para las prisiones: una aproximación a la acción social desde el modelo socioeducativo (Public Policies for Prisons an Approach to Social Action from the Education Social Model). *Revista de Humanidades*, 20, 63-82. Doi:<https://doi.org/10.5944/rdh.20.2013.12901>
- Del Pozo, F. y Añaños, F. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68.
- Del Pozo, F. J. y Gil, F. (2014). A educación como eixe vertebrador do tratamento penitenciario. *Revista Galega de Educación*, 59, 15-17.
- Del Pozo, F. J., Jiménez, F. y Turbi, Á. (2013). Los programas de tratamiento: actuación socioeducativa y sociolaboral en prisiones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 55-72.
- Del Pozo, F y Martínez, J. (2015). Retos del tratamiento penitenciario en Colombia: enfoque y acción diferencial de género desde la perspectiva internacional. *Criminalidad*, 57 (1), 9-25.
- Del Pozo, F. y Peláez-Paz, C. (2014). *Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Defensoría del Pueblo Colombia. (2015). *Informe Defensorial: Violaciones a los Derechos Humanos de adolescentes privados de la libertad*. Recuperado de <http://www.defensoria.gov.co/public/pdf/ViolacionesDDHHadolescentesprivadoslibertad.pdf>
- Foucault, M. (1983). *The Subject and the power*. New York: The New Press.
- Gobierno de Chile. (2007). *Servicio Nacional de Menores. Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes Infractores de Ley Periodo 2006-2010*. Recuperado de http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/Sistema_nacional.pdf
- Gómez, C. A. (2013). Interpretación y aplicación de normas internacionales sobre derechos humanos en materias penal y disciplinaria. *Revista Derecho Penal y Criminología*, 34 (96)187-218.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. [ICBF] (2016). Consolidado Nacional - Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/Cifras-SRPA/SRPA2016>.
- Martínez, J. y del Pozo, F. (2016). Perspectivas sociológicas, jurídicas y políticas de la justicia juvenil en Colombia. *Verba Iuris*, 11(35), 107-119.
- Melendro, M. y Rodríguez, E. (2014). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. España: UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Melendro, M. (2016). *Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta*. Madrid: FAD.
- Morin, E. (2002). *Dialogue sur la connaissance*. Gémenos: Editions de l'Aube.
- ONU - Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de

<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Procuraduría Delegada para los Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Familia. (2011). *Informe de vigilancia superior al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Recuperado de https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/portal_doc_interes//98_VERSI%C3%93N%20DEFINITIVA%20INFORME%20SISTE-

[MA%20DE%20RESPONSABILIDAD%20PENAL%20PARA%20ADOLESCENTES.pdf](#)

Sáenz, D. (2016). *Resocialización: algunas consideraciones sobre invalidez judicial por ineficiencia*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez.

Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de Justicia Restaurativa*. Intercourse, PA: Good Books.

3

DIVERSIDAD, ENFOQUES DIFERENCIALES Y EDUCACIÓN

3.1

LIDERAZGO Y ORGANIZACIÓN INDÍGENA, UN ASUNTO EDUCATIVO DESDE Y PARA LA DIVERSIDAD

JULIANA GÓMEZ RIVEROS

Docente Departamento Estudios de Familia
Universidad de Caldas

juliana.gomezriveros@ucaldas.edu.co

Resumen

Esta ponencia hace parte de la investigación “Sentidos sobre liderazgo y organización indígena, una experiencia desde las parcialidades indígenas Cauroma y la Trina del municipio de Supía (Caldas, Colombia)”, la cual contempló como objetivo central comprender el sentido del liderazgo y la organización indígena desde el reconocimiento de los líderes como agentes de sus propios procesos de cambio y desarrollo, así como vislumbrar el liderazgo indígena como una opción real de participación y movilización de las familias, comunidades y organizaciones indígenas en función de sus principios ideológicos, planes de vida y dinámicas propias.

Metodológicamente se inscribió dentro de un enfoque fenomenológico, en búsqueda del reconocimiento y comprensión del sentido del liderazgo y la organización indígena desde las experiencias, vivencias y narrativas de los actores sociales (20 líderes indígenas de ambas parcialidades) en el marco de una estrategia educativa de carácter empresarial lo que viabilizó horizontes de apertura y reflexividad sobre sus propias formas de ser y actuar (en el interior de la parcialidad como en otras instancias locales-regionales), en línea con la problematización de situaciones, criterios y procesos de las parcialidades como propósitos de análisis, trabajo y prospectiva.

A nivel general, la investigación ratifica que el encuentro entre saberes y los procesos de concertación en territorio indígena exige comprender la Diversidad como una condición de ver, aceptar, respetar y proceder, es decir, contemplar una mirada específica, pertinente y propia de la acción educativa teniendo en cuenta las particularidades de las familias y comunidades

indígenas; así mismo, vislumbrando los criterios necesarios para que la negociación cultural sea posible como estrategia pedagógica. Aprender del Conflicto, aprender de lo diferente, aprender para la acción transformadora deben ser criterios relevantes en el abordaje y comprensión del Liderazgo y la organización indígena a la luz de la educación popular; así como desde la materialización del proceso de consulta previa con los líderes, familias y organizaciones indígenas como una acción vital para acceder al territorio visibilizando procesos de diálogo, inclusión y acción conjunta.

Desarrollo de la ponencia

Si bien el movimiento indígena ha logrado abrirse caminos ante los nuevos contextos políticos, económicos y sociales abanderando diálogos y negociaciones para la defensa y garantía de sus derechos, formas de vida y organización propia, así como buscando que la dimensión cultural sea también considerada en su amplitud en las agendas nacionales e internacionales sobre desarrollo, los pueblos indígenas como lo señala la Unesco, “tienen todavía un largo camino que recorrer” (Ruiz Murrieta, 2003), ya que aún persisten barreras y obstáculos que tienen que vencer para que su acción democrática sea por fin concretizada. Por tanto, líderes y organizaciones indígenas deben tener y posicionar “un rol más activo en la construcción de la democracia y de estados de carácter multiétnicos, pluriculturales y multilingües” (Ruiz Murrieta, 2003), vislumbrándolo como un desafío del día a día en sus familias, comunidades y organizaciones.

De esta manera, las demandas de los pueblos indígenas plantean grandes retos en un escenario actual que goza de complejidad de interrelaciones

entre actores, sectores, poderes y voluntades presentes en las dinámicas del gobierno, la sociedad, la academia, las empresas; instancias que deben converger para trabajar articulada y concertadamente en procura de condiciones incluyentes, participativas y justas que propendan por la reivindicación de la lucha indígena en el marco de la garantía de sus derechos, así como en el fortalecimiento de sus planes de vida y pervivencia.

Una posibilidad educativa para coadyuvar a los propósitos en mención es la negociación cultural que emerge desde la perspectiva de avizorar a las familias y comunidades indígenas como entramados de historia, cultura, legado y cosmovisión que deben preservarse a favor de la vida y de la identidad étnica desde el respeto a la diferencia, el reconocimiento a la diversidad y a la inclusión social como bases fundamentales en la construcción de caminos de paz y convivencia.

En este sentido, la negociación cultural opera como pauta de acercamiento y diálogo para gestar procesos de consulta previa, educación y construcción colectiva de saberes y procederes con sentido y unidad práctica para cada líder indígena.

La negociación cultural, busca crear los nexos entre las formas del conocimiento formalizado, las del saber común y las actuaciones derivadas de éstos. Por eso es tan importante para los educadores populares construir las condiciones previas más propicias para que los actores sociales organicen sus interacciones básicas haciendo del acto educativo un acto global de recontextualización, en cuanto los saberes, metodologías, concepciones pedagógicas y procesos de aprendizaje, son recogidos desde el lugar social y cultural del otro(a). (Mejía, 1995, p. 69)

La negociación cultural debe transversalizar los procesos de educación y concertación a tal punto de convertirse en una práctica de comunicación y acción permanente; su carácter debe ser de apertura e inclusión, para que así “los actores se puedan movilizar en acciones concretas dentro del horizonte de un proyecto que todos y cada uno han ayudado a construir, y tenga significación para cada persona y su entorno” (Mejía y Awad, 2003) en el caso particular de las familias, comunidades y organizaciones indígenas en la medida en que se valide la diversidad como soporte de la identidad y la preservación étnica se convierta en plataforma de defensa de los derechos humanos e hilo conductor de la consolidación de autonomías responsables que redunden en la libertad cultural, el empoderamiento y la inclusión social.

Como líderes consideramos que un proyecto educativo para que aporte al desarrollo de las comunidades indígenas debe generar conocimiento en cada uno de los participantes, para que así seamos creadores y multiplicadores de ideas e iniciativas, y así, poder llegar a cada uno de los habitantes de nuestras comunidades. (Masculino, 39 años)

Debe contribuir al desarrollo de capacidades, de criterios propios y conjuntos, de disponibilidad y aprovechamiento del tiempo, de recursos y de oportunidades. (Femenino, 54 años)

El encuentro entre saberes y estilos de aprendizaje en familia y comunidad indígena implica tener en cuenta criterios necesarios para que la negociación cultural sea posible como estrategia pedagógica, Aprender del Conflicto, Aprender de lo diferente, Aprender para la acción transformadora son vitales en la potenciación del liderazgo y la organización indígena.

Aprender del conflicto suscita el reconocimiento de las resistencias, las negaciones, la confrontación, el debate como oportunidades para re-pensar y replantear opciones abiertas, flexibles y particulares que soslayan pensamientos o procedimientos hegemónicos de corte lineal y excluyente. Aprender del conflicto significa la negociación cultural como posibilidad de diálogo, aprendizaje, mediación y movilización.

Desde esta perspectiva, aprender del conflicto implica

Abrirse a comprensiones variadas. Este es tal vez el criterio más difícil de asumir, ya que debemos romper con la tradición de un pensamiento político hegemónico que sólo acepta comprensiones únicas. Por el contrario, la negociación exige capacidad de interlocución con muchas formas de acción y muchas facetas del conocimiento y de sus posibilidades de realización. (Mejía y Awad, 1999)

Aprender de lo diferente requiere necesariamente de una actitud de apertura, empatía y entendimiento frente a los procesos propios y diversos de los grupos indígenas, ya que esto facilita ver a los otros y otras desde su diferencia, es decir, desde sus formas de ser, estar y ver el mundo; para este caso, desde lo que representa el territorio y la organización indígena en la vida de las familias y las comunidades, su impronta en las categorías existenciales (ser, estar, actuar, hacer); y sus frutos en los procesos de individuación y socialización que se dan en un contexto cultural lleno de especificidades y particularidades de donde nace y se recrean experiencias, vivencias, formas de vida y sentidos de vida que se valorizan en los escenarios cotidianos (desde la familia, la comunidad) y se proyectan en la sociedad en general.

Aprender para la acción transformadora implica promover en la mediación educativa procesos de movilización que generen acciones de cambio y transformación en el plano de la individuación, así como en los entornos familiares y comunitarios. Facilitar la participación, crear opinión, apoyar la construcción de acuerdos para la acción es introducir posibilidades reales de impactar, seducir, educar en los escenarios personales, cotidianos y en experiencias sociales más amplias.

En este orden de ideas, la educación popular posiciona la negociación cultural como vehículo pedagógico que da protagonismo a la participación, a la discusión y al encuentro permanente con los otros (as) desde sus realidades, plataforma vital para el fortalecimiento del liderazgo y la organización indígena al facilitar procesos de reflexión, análisis, negociación y construcción de acuerdos para la movilización de acciones pertinentes y responsables a la luz de las problemáticas, amenazas, retos y oportunidades del día a día.

Más aun cuando la proyección del liderazgo indígena reviste un carácter político que destaca como “la cultura y la manera de ver la vida (cosmovisión) tienen un significado muy importante en la forma de conducir la comunidad”; (Programa de formación y comunicación sobre los Derechos Económicos, 2008), lo que suscita el reconocimiento de los derechos a la distintividad, a lo propio, a lo preferente como hilos conductores de las actuaciones de los líderes y de las organizaciones indígenas que representan.

La importancia de significar el liderazgo y la organización indígena desde elementos propios del contexto sociocultural y la cosmovisión facilita la construcción del carácter identitario de las fami-

lias y comunidades frente a sus cursos de acción y planes de vida, lo que redundará en hacer visible a la diversidad como opción real de participación, empoderamiento y desarrollo.

En palabras de Cárdenas (1997),

El desarrollo indígena es un desarrollo con identidad, es decir que el desarrollo y la preservación de la identidad étnica no son excluyentes...por lo tanto es posible un desarrollo a partir de la propia identidad, cuyo capital inicial sea la riqueza cultural y social de los pueblos, potencializado y mejorado por los nuevos mecanismos y nuevos recursos. (p. 15)

Referencias

- Cárdenas, V. (1997). *Cambios en la relación entre los pueblos indígenas y los Estados en América Latina*. Ponencia presentada en el Coloquio Pueblos Indígenas y Estado en América Latina, Quito, Ecuador.
- Mejía J., M. y Award, M. (2003). *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mejía, M. R. (1995). Recepción y uso de la Educación popular: hacia una comprensión de los aprendizajes, cultura y política. En M. R. Mejía Jiménez, *Educación Popular: Principios, Pragmatismo Y Negociación* (pp. 265-308). Lima: CEAAL.
- Programa de formación y comunicación sobre los Derechos Económicos, S. y. (2008). *Organización y liderazgo para la participación*. Lima: Terra Nuova.
- Ruiz Murrieta, J. (2003). Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina. Programa Gestión de las Transformaciones Sociales MOST. (Unesco, Ed.) *Documentos de debate* (67). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129780s.pdf>

3.2

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA SEXUALIDAD EN LA INFANCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AGENTES EDUCATIVOS EN PRIMERA INFANCIA PERTENECIENTES A LA COMUNIDAD INDÍGENA WAYÚU

JORGE IVÁN GALINDO MADERO

Psicólogo, magíster en Psicología
Tutor de Investigación de la Maestría en Educación Universidad del Norte
jgalindo@uninorte.edu.co

JHUSTY KAREN GALLO RIZZO

Licenciada en Pedagogía Infantil
Aspirante a grado en Maestría en Educación Universidad del Norte
jhustykaren@hotmail.com

Resumen

Este texto señala la distancia entre la representación social de la sexualidad infantil que existe en la comunidad indígena Wayúu (La Guajira, Colombia) y la forma como desde la escuela debe generar una práctica pedagógica enmarcada en lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Basado en la propuesta de Moscovici de representación social, en los resultados describe los desencuentros entre las propuestas indígenas y las occidentales y cómo esto genera efectos en la práctica pedagógica.

Introducción

Colombia es un país que se reconoce como multiétnico y multicultural, aspecto consignado en la Constitución nacional (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), dividido en regiones que muestran su diversidad geográfica, es también un país diverso en culturas y tradiciones;

sus tierras se han consolidado en espacios en el que conviven tres razas: la española, la afro descendiente y la indígena. La Colombia indígena resalta en la Constitución, luego de siglos en la que no se valoraba con total claridad su importante legado para la construcción de una Colombia diversa. Entre las comunidades indígenas del país la Wayúu permanece y soporta las dificultades que implican la pobreza, violencia, discriminación y la influencia de otras culturas que colocan el riesgo su legado (Morales, 2015).

La cultura Wayúu cuenta con una propia cosmología, una serie de rituales que organizan su vida diaria, la forma como se organizan las relaciones entre hombres y mujeres; cuenta con discursos que organizan y definen la familia, el lugar de la mujer, las funciones que debe realizar el hombre y el marco de comportamientos característicos de los niños y niñas.

Este legado cultural se construye a partir de saberes que soportan las representaciones sociales que caracterizan esta cultura; entre estas, la forma como se entiende la infancia y su sexualidad se convierte en un legado que transita de generación en generación.

Este texto señala los encuentros y desencuentros de las políticas del Gobierno en relación con el tema de la educación sexual en la escuela y las representaciones de infancia que tienen los maestros, que en el marco de la etnoeducación deben construir una práctica pedagógica

Desde la Ley 115(1994), la etnoeducación es definida como

La que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultu-

ra, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones. (Art. 55)

Entre las dimensiones de lo humano que maestros y educadores en primera infancia que perfilan su práctica pedagógica desde la etnoeducación se encuentra la dimensión de la sexualidad; esta conlleva a diversos aprendizajes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, conductas y sentimientos profundos, que están íntimamente ligada a los valores, creencias y convicciones de la persona y se encuentra íntimamente ligada a la cultura que transmite todo su sentido simbólico (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Marco teórico

Las representaciones sociales

Las representaciones sociales, según Moscovici (2000), son un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble intención: primero, establece una orden que permite a los individuos orientarse ellos mismos y manejar el mundo material y social; y segundo, permite que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proveyéndoles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

La representación es una labor transformadora y opera desde lo creativo para la subjetividad y la sociedad; los sujetos mediante las representaciones reconstruyen las formas simbólicas de la sociedad desde sus imaginarios. La subjetividad, como lo social, no es algo ya dado, sino en proceso de

construcción que tiene como eje organizador el inconsciente (Gallo, 2009).

En Colombia se han realizado una serie de investigaciones en las que se avanza en forma directa e indirecta sobre los imaginarios y representaciones de infancia; estas propuestas no abarcan todo el territorio nacional, más bien son intentos desde ciudades o regiones que dan cuenta del tema. Por otra parte, se presentan trabajos de compiladores de estas investigaciones que buscan generar esta visión integral como el trabajo realizado por María Cristina Tenorio (2000) sobre las pautas de crianza en Colombia y tanto los imaginarios como representaciones que los soportan.

El estudio de las representaciones de infancia nos lleva a afirmar que esta es una construcción social que responde a un momento histórico definido, una construcción cultural, un espacio político y social; la infancia es un constructo de un grupo determinado de adultos que definen lo que es un niño y una niña; en este sentido se sigue a muchos autores contemporáneos que señalan que la infancia es una construcción.

En este sentido, la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué periodos de la vida incluye. (Alzate, 2003, p. 115)

La infancia como una representación social implica una serie de elementos que la hacen característica: es un concepto dinámico, que cambia y se renueva constantemente.

Los motivos del por qué las representaciones de infancia son cambiantes están señalados por el hecho de que las variantes que la constituyen desde lo social se encuentran en constante cambio y transformación: Formas de organización social y económica, marco legal con relación a la infancia, discursos religiosos, marco desde las tradiciones y el saber popular. (Aries, 1987)

En Colombia los imaginarios o representaciones de infancia se pueden rastrear en los diferentes momentos que consolidando la historia nacional, dando cuenta de cómo en el país la concepciones de infancia han variado y se han transformado, se pueden retomar como fuentes que han permitido esta construcción en los diferentes momentos desde: las propuestas o representaciones de infancia en las familias indígenas anteriores al proceso de conquista española; las propuestas o representaciones de infancia europeas que se consolidaron en Colombia en el tiempo de la Colonia, las cuales están arraigadas en concepciones ligadas al catolicismo, a las formas de organización educativa española y al lugar económico y político del niño(a); a las propuestas relacionadas con el africano que llegó a algunas regiones del país en medio del proceso de la esclavitud; aquellas que surgen en medio del crecimiento del país y que están implicadas en los estilos de vida campesinos y urbanos en los diferentes momentos de la historia Colombiana.

Esta diversidad de fuentes complejiza la representación del niño(a) que se tiene actualmente.

Las concepciones referentes la infancia que se presentan en comunidades indígenas colombianas responden a sus propios contextos históricos, formas de construcción social y contextos de creencias religiosas. En este sentido son distintas a las

construcciones urbanas o de origen occidental; es por esto importante contextualizarlas y comprenderlas desde su singularidad.

No existe una única forma de representación de los niños y niñas para todas las comunidades indígenas, ya que cada una responde a su historia y propio legado cultural, sin embargo, se pueden realizar algunas observaciones que pueden ser comunes a la mayoría de estas:

En la mayoría de las comunidades indígenas los niños y niñas tienen un lugar y valor de gran importancia dentro de la comunidad; en ellos se encuentra el futuro de las nuevas generaciones y la supervivencia de la estirpe; es por esto que se realizan ceremonias y rezos de protección a los niños y niñas desde el nacimiento.

El respeto a los adultos ocupa un lugar importante en la educación del niño y niña indígenas; esta obediencia se logra a partir de la disciplina, la cual implica en la mayoría de las comunidades la presencia del castigo físico.

En la mayoría de las comunidades indígenas los adultos son los poseedores de saberes ancestrales y la participación de los niños y niñas en primera y segunda infancia en las decisiones de la familia y comunidad es bastante reducida. El niño indígena aprende hablar escuchando; por eso se incentiva la escucha hacia los mayores de forma callada y respetuosa (Tenorio, 2000)

Los niños indígenas participan de la vida familiar y de los contextos de trabajo y de fiesta de modo permanente. Sobre la base del ejemplo y de las demostraciones, los niños aprenden cientos de realidades necesarias para su crecimiento, para llegar a ser adultos útiles y para reproducir la cultura. Así,

reconocen a sus parientes, vecinos y comunitarios; también sus deberes y derechos; reciben el entrenamiento necesario que les permite rendimiento y eficacia en las tareas productivas; la educación indígena es altísima; muy superior a la educación formal, ya que solamente cuando el niño es capaz de hacer determinado procedimiento y saber por qué, el adulto le permite asumir esa responsabilidad (Unicef, 2013).

Los agentes educativos en Primera infancia en Colombia deben organizar sus prácticas educativas desde los lineamientos que plantea el gobierno nacional (Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia, 2016) que organizan la atención integral en la primera infancia. Desde los lineamientos se presenta un discurso sobre lo que implica la primera infancia, y en coherencia con esta propuesta existen formas de relacionarse con los niños y niñas, como también unas intencionalidades en las acciones.

Se comprende al niño y la niña como un sujeto de derecho; esto quiere decir que es un ciudadano colombiano cuyos derechos se encuentran amparados en la Constitución nacional; además de los derechos civiles, los niños y niñas tienen unos derechos que son propios de la infancia y se encuentran amparados en la firma por parte del Gobierno de Colombia de la promulgación de los derechos de infancia presentados por la Organización Mundial de las Naciones Unidas en 1989.

Esto implica que desde el Gobierno nacional existe una propuesta de lo que implica la infancia, cuáles son sus dimensiones, cuál es la relación que se establece con los niños y niñas en los diferentes entornos en los que transitan; esta propuesta puede diferir de la forma como se comprender la in-

fancia en la comunidad Wayúu. Este texto se hace énfasis en componente de la sexualidad.

Metodología

Esta investigación responde a una perspectiva cualitativa, ya que busca identificar y comprender las representaciones sociales sobre sexualidad infantil que tienen agentes educativos en primera infancia pertenecientes a la cultura Wayúu. Los resultados de la investigación buscan describir los discursos, sentidos y prácticas de estos agentes educativos, los cuales están sustentados en sus saberes y experiencias.

El segundo momento de la investigación, que implica la formulación de la propuesta, responde a un método de investigación – acción, ya que organiza alineamientos que deben ser incorporados en una práctica pedagógica; de esta forma se generan acciones para mejorar y transformar, para articular y comprender, para resignificar una práctica en el campo de la etnoeducación.

Se realiza la triangulación de datos cruzando fuentes entre instrumentos aplicados, documentos y descripción de observaciones y relatos del investigador.

- Entrevistas a profundidad
- Relatos de vida
- Grupos de discusión

Resultados

En este momento los resultados presentados responden a las entrevistas a profundidad realizadas a 5 agentes educativos en primera infancia y prima-

ria, pertenecientes a la comunidad Wayúu, quienes desarrollan una práctica pedagógica desde la etnoeducación con niños y niñas de esta comunidad indígena.

La sexualidad infantil como un tabú Wayúu y la práctica pedagógica

Los entrevistados señalan que en la comunidad Wayúu no existen espacios en el entorno hogar para comentar o debatir los temas relacionados con la sexualidad infantil; esto implica que los entrevistados en su vida infantil no contaban con este tipo de espacios. Hoy desde su lugar de educadores evidencian un discurso psicológico sobre lo que implica la sexualidad infantil, señalando como normal la curiosidad infantil frente a este tema, la exploración del propio cuerpo y del cuerpo del otro como una forma de conocer y conocerse.

De esta forma se evidencia un choque entre la representación de sexualidad infantil que aprendieron en sus hogares indígenas y la propuesta de escuela de una sexualidad infantil de la que se habla, se estudia y se comprende como algo que hace parte de la infancia.

Señalan los entrevistados desde su práctica pedagógica cómo se genera un choque entre las propuestas de discurso en la escuela, con la posibilidad de expresar y hablar sobre el tema frente al hermetismo que existe en el hogar.

El cuerpo que no encuentra otro cuerpo

Los entrevistados señalan que en la comunidad indígena aprendieron que los niños y niñas no deben tocarse el cuerpo entre ellos; los besos y abrazos entre niños y niñas e incluso entre los adultos ha-

cia los niños, no hace parte de las dinámicas como se establecen las relaciones afectivas.

Los niños no pueden jugar con las niñas, no se permite el encuentro de los sexos en actividades lúdicas; fue lo que aprendieron estos maestros cuando era niños y niñas; en contraposición, desde su práctica pedagógica promueven actividades lúdico - educativas en las que los niños y niñas comparten espacios y transitan una práctica pedagógica en la que el encuentro con el otro sexo juega un papel importante.

Nuevas propuestas y su efecto

Los entrevistados señalan la formación que educadores ha implicado en ellos un replantear la forma como se entiende la sexualidad infantil. Esto implica un repensar lo que es correcto e incorrecto en el comportamiento sexual de los niños y niñas, señalando un cambio en la forma como se representaban la infancia y su sexualidad. Los efectos de esto en la práctica pedagógica son variados y confusos.

De esta forma encuentran una práctica pedagógica que en su contenido contradice lo que ellos mismos en el pasado entendían lo que implica la infancia, lo que implica ser niña, ser niño, la relación de los niños y niñas con los adultos y concepciones mitológicas sobre el hombre, la mujer y la sexualidad.

Se presenta un choque entre el discurso del maestro cuando hace la transmisión de los valores culturales Wayúu y cómo luego presenta las propuestas de representación de la sexualidad en la infancia de Occidente. La tendencia de los maestros entrevistados es señalar aspectos como la necesidad de prolongar el inicio de la vida sexual en las niñas y

púberes, lo que entra en contradicción con la propuesta del dote en la cultura Wayúu.

De igual forma se presenta discursos contradictorios cuando se enseña que los niños no deben acercarse a las niñas, que ellos tienen privilegios en temas de don de mando frente a las niñas, frente a discursos occidentales que presentan temas como la igualdad de género.

La práctica pedagógica transita entonces en un discurso ambivalente frente al legado cultural Wayúu y con una propuesta ideal del discurso occidental, evidencia de un tránsito que desde la presentación de infancia no termina de definirse en el maestro. Todo esto señala la necesidad de revisar desde los centros de desarrollo Infantil y la escuela la forma como se está construyendo una práctica que enmarcada en los principios de la etnoeducación pierde su rumbo por desconocer que quien educa requiere de un repensar y esclarecer su discurso y, por consiguiente, su práctica y revisar desde los lineamientos del Gobierno cuál es nuestra propuesta para una educación en la dimensión de la sexualidad infantil para comunidades indígenas en Colombia.

Referencias

- Álzate, M. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Buenos Aires: Papiros.
- Asamblea Nacional Constituyente. (6 de julio de 1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia. (2016). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/>

Fundamentos-políticos-técnicos-gestión-de-centro-a-siempre.pdf

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación* [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Gallo, J. (2009). *Psicoanálisis y teoría social*. Barranquilla, Colombia: Educosta.

Morales, C. (18 de abril de 2015). El exterminio del pueblo Wayúu. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/el-exterminio-del-pueblo-wayuu-articulo-555826>

Moscovici, S (2000). *Representaciones Sociales: Exploraciones en Psicología social*. Paris: Polity press.

Ministerio de Educación Nacional (octubre de 2008). *Al Tablero*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-174157.html>

Tenorio, M. (2000). *Pautas de Crianza en Familias Colombianas*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

UNICEF. (2013). *Buenas prácticas sobre educación indígena*. México: Unicef

3.3

LA EDUCACIÓN RURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA SOCIAL-POSCONFLICTO

CARMEN E. CANTILLO GARCÍA

Docente, Universidad del Atlántico
carmencantillo@yahoo.es

Resumen

Este es el resultado de una reflexión de orientación socio-educativa-práctica, en la que se involucra un problema del presente histórico del país en la población rural marginal, con el objetivo de contribuir a la construcción de una Pedagogía Social Posconflicto desde la Educación Rural para poblaciones en situación de desplazamiento en el territorio nacional.

Comprender esta realidad nos convoca a la Pedagogía Social como referente conceptual importante, porque siguiendo a Pérez (2003),... “se ocupa del estudio de los aspectos inherentes a la educación social de los individuos(socialización) así como de la inadaptación de los mismos, orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva especial y aplicada” (p. 77), y desde esta misma disciplina, como ciencia de la educación social, retomamos la perspectiva de Natorp (1913) “educación del hombre que vive en una comunidad”, porque el “Hombre solo se desarrolla en una comunidad” (p. 8), enfocándose su pensamiento en tres dimensiones: el individuo, la importancia de la comunidad y las condiciones sociales de la cultura, con significativas interacciones sociales y culturales como condiciones educativas para favorecer los entornos, educación y sociedad rural, visionadas desde un mundo de relaciones e intervenciones socioeducativas, extrapolando estas ideas en el contexto en referencia, para convertirlo en un escenario de desarrollo del país y de vida digna para sus pobladores.

Retomando, la coyuntura histórica que vivimos, el posconflicto, en los procesos de reparación a las víctimas de la violencia, específicamente campesinos, adultos y población multiétnica en condiciones de exclusión social y desplazamiento forzado, en Colombia, como cumplimiento del deber, el Estado y la sociedad deben garantizar los derechos humanos, en este caso el de la educación, como un medio que contribuye al mejoramiento del desarrollo de las condiciones

de vida socioeconómicas y humanas, las oportunidades y las condiciones de los individuos, fuente de conocimientos y de socialización.

En este orden de ideas, Jacques Delors (1996) considera que lo importante en las situaciones de vulnerabilidad y exclusión social es... “La función esencial de la educación en el desarrollo humano continuo de las personas y las sociedades...al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las guerras, etc.” (p. 13). Esta prospectiva permite centrar la discusión sobre la praxis y su relación con la educación rural con la intención de generar escenarios de Pedagogía Social posconflicto, la cual es una tarea investigativa profunda y exigente.

En este sentido, la dimensión pedagógico-social juega su papel crítico-constructivo, y a partir de allí se crean las posibilidades teóricas, implicando la formulación de unos planteamientos sobre la práctica.

Introducción

El objetivo de esta reflexión es contribuir a la construcción de una Pedagogía Social Posconflicto desde la Educación Rural para poblaciones en situación de desplazamiento en el territorio nacional, en la búsqueda de promoción de acciones socioeducativas y culturales hacia el mejoramiento de condiciones de vida digna.

Desarrollo

Se considera la Pedagogía Social una ciencia práctica-socioeducativa, adecuada y pertinente para la reinserción y satisfacción de necesidades básicas, amparados por los derechos humanos; en

este sentido, es propicio pensar y son procedentes las intervenciones socioeducativas en el contexto regional de las comunidades rurales. Su origen está vinculado a la necesidad de intervenciones socioeducativas en una sociedad rural en crisis y transformaciones.

En el siglo XIX apareció la obra de Paul Natorp; su práctica dinamizada desde la educación en la comunidad es referente conceptual-sustancial primario para las condiciones sociales-educacionales dentro de la comunidad-posconflicto.

Al considerar la Pedagogía Social en el contexto de la Educación Rural, su ámbito es lo educativo-social. En esta dinámica educativa rural, su intención es satisfacer las necesidades básicas del ser humano a reincorporar socialmente al individuo al ámbito social y comunitario, a través de la educación, desenvolverse participativamente desde la perspectiva natorpiana, visionadas desde un mundo de relaciones socioeducativas, basadas en la economía, política y educación.

De la Red Social de Pedagogía en Latinoamérica se destacan autores como Paulo Freire, Ander Egg, Kismermannns, quienes fijan su atención en la Pedagogía Social y en ámbitos específicos de intervenciones socioculturales, el desarrollo comunitario, la atención de los marginados, involucrando algunos elementos pedagógicos para el abordaje de los procesos educativos y formativos en una Pedagogía-Posconflicto pertinente y coherente: una educación popular rural desde un ámbito de pensamiento y acción popular con fuerza socializadora-cotidiana...; la escolarización rural enfrenta actualmente una profunda crisis social, fruto del abandono y desplazamientos; un reencontrar a Colombia con la participación-dialógica

de la misma comunidad. -acciones preventivas y socioeducativas en las que la Pedagogía Social en el contexto y realidad del Posconflicto está llamada a cumplir un papel esencial-basal-protagónico.

En este orden de ideas, la Pedagogía Social es disciplina pedagógica, de trabajo teórico y práctico, en regiones de fronteras (inclusión y exclusión), convirtiéndose en un trabajo Pedagógico-Político de responsabilidad educativa.

Educación rural, cultura de paz y posconflicto

El desarrollo de una Cultura de Paz desde la Pedagogía Social es oportunidad para el debate, en el marco de una Educación Rural-Posconflicto.

Actualmente la Pedagogía Social, dentro del desarrollo rural, es buena señal para este cuestionamiento sobre el ser y el deber ser de nuestro papel como “Generadores Culturales de Paz” desde la educación, las propias escuelas, los escenarios rurales, las mismas familias, en el marco del posconflicto y la construcción de paz.

Como lo expresa Corrosa (2006), “Se requiere conocer mejor las cosas de la educación y las formas de intervención sobre los asuntos humanos para una experiencia social generadora de vida” (p. 24). En estas regiones la educación tiene una marcada importancia para el conjunto de la sociedad, especialmente entre los sectores populares, por la estrecha relación entre el poder y los conocimientos.

Por tanto, es imprescindible Liderar y dinamizar acciones, desde una Pedagogía Social de Regiones, orientadas a: colocar-se críticamente frente al mundo desde la perspectiva de una Educación de Extracción Popular que tenga en cuenta lo social,

lo cultural, lo familiar, las comunidades, sus realidades y contextos, sus experiencias vivenciales, sus saberes; la escuela, como realidad institucional, requiere considerar las “cuestiones socioculturales de su entorno y realidades, los saberes locales, experiencias, contextos” (Cantillo, 2017); propiciar, en las escuelas y las familias “espacios permanentes de reflexión” para ir consolidando “territorios de resistencia y de creatividad”, hacia la “revolución sociocultural de lo cotidiano” (Streck, 2013, p. 171).

Desde esta prospectiva, es una reflexión sobre la praxis y su relación educativa con la intención de generar espacios de Pedagogía Social en escenarios rurales, donde la dimensión pedagógico-social juega papel crítico-constructivo, con implicaciones teóricas y valorando la pertinencia del tratamiento socioeducativo, con los procesos de desplazamiento en el área rural.

Consideraciones finales

La educación y la escuela, miradas desde las cuestiones socioculturales, los saberes y contextos, orientadas desde la perspectiva de una Pedagogía Social para la Paz, tienen una intención y es fomentar comunidades de indagación, con capacidad para

- La sensibilidad a las problemáticas de los contextos.
- La recreación y la imaginación como opciones de vida futura, autónomas, reflexivas, dialógicas.
- La disponibilidad de la vida y sus reclamos.
- El ejercicio de una Pedagogía Social de la autonomía, la cotidianidad.
- La práctica de una Pedagogía Social desde lo regional y fundada en la ética.
- La exigencia de la ampliación y la diversificación de “las fuentes legítimas de los saberes” y la necesaria

coherencia entre “el saber y saber-hacer” y “el saber-ser pedagógicos” (Streck, 2013)

Es, desde esa perspectiva, la nueva carta de navegación para llegar a la meta deseada, una universidad-región o país que imaginamos, por los caminos de una realidad.

Referencias

- Cantillo-García, C. (30 de mayo de 2014). Paulo Freire, un legado pedagógico en perspectiva. *Boletín Unifreire*. São Paulo.
- Corrosa, N. (2006). *El trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Espacio Editores.
- Delors, J. (1996.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social. Educación social. Construcción científica o intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Streck, D. y Esteban, M. (2013). *Educación Popular: Lugar de construcción social colectiva*. Petrópolis: Editora Vozes.

3.4

CONSTRUCCIONISMO EN EL DESIERTO: APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS NATURALES POR LA COMUNIDAD WAYÚU

NATALIA ANDREA HERNÁNDEZ VARGAS

Catedrática del Departamento de Matemáticas y Estadística
Universidad del Norte
nataliah@uninorte.edu.co

Resumen

Se nos ha enseñado que existe solo una forma de ver el mundo y de apropiarse del conocimiento: la forma occidental. Pero en La Guajira (Colombia) existe una visión diferente del bienestar y de la sociedad que nos permite evidenciar lo rica en diversidad que es nuestra cultura. Fue ahí donde pude darme cuenta de cómo un fenómeno natural se topaba de frente con uno social y pude articular el concepto de construccionismo acuñado en la década de los 70 por Seymour Papert a un contexto específico.

La aplicación del método de Papert de apropiación y producción de conocimiento en la comunidad wayúu puede encontrar soluciones a las problemáticas en educación que dicha comunidad afronta que permita alcanzar el bienestar tomando como insumo los resultados de aprendizaje. La metodología empleada para este proyecto es el construccionismo de Papert, que establece que la mejor forma de apropiarse del conocimiento es a través de la experiencia y basado en tres principios fundamentales: continuidad, poder y resonancia cultural.

A partir de experiencias vividas con la comunidad wayúu se puede concluir que esta poderosa metodología para el aprendizaje sí funciona debido a que fue más fácil para ellos entender ciertos conceptos científicos a partir de la experiencia. El hecho de que ya tuvieran interiorizada cierta forma para explicar algunos fenómenos hizo más asimilable la forma en la que entendía cómo se explicaba científicamente ese fenómeno. Por todo lo anterior, se puede afirmar que será mucho más sencilla la aplicación de políticas públicas y estrategias que busquen mejorar la situación de la comunidad wayúu cuando se tenga en cuenta las estrategias, mode-

los, roles, creencias y estructuras que ellos mismo han diseñado para subsistir por mucho tiempo en medio de condiciones tan desfavorables como las desérticas.

Colombia, y en especial la región Caribe, se caracteriza por una rica diversidad de culturas y tradiciones que van desde comunidades indígenas hasta colonias foráneas provenientes de países desarrollados. El modelo de sociedad “civilizada” que hemos interiorizado y adoptado es producto de un discurso de desarrollo que nos invita a embarcarnos en intervenciones sistemáticas y extensas que prometen garantizar un supuesto bienestar. Lo que produce dicho modelo en la sociedad es, entre otras cosas, un desconocimiento y desapego de nuestras raíces y una fuerte inclinación por lograr alcanzar estándares universales establecidos por índices como el de competitividad global (Schwab, 2016). Estamos tan arraigados a esa cultura global, tan ajena a la autóctona, que a cualquier explicación de fenómenos que se salga de los estándares impuestos social y globalmente, nos empeñamos en llamarla descabellada o ilógica.

Por todo lo anterior, se hace necesario un reconocimiento de la diversidad cultural y étnica en el momento de analizar problemáticas regionales del Caribe colombiano si lo que se quiere es construir soluciones perdurables. Particularmente, esto influye sustancialmente las decisiones que se tomen en temas relacionados con la educación. He ahí la necesidad de abordar la problemática educativa en zonas donde prevalezca la presencia étnica con soluciones que reconozcan e incluyan tal diversidad. Lo anterior ha sido tenido en cuenta desde que se estableció el Decreto 804 de 1995, que instauró a la etnoeducación como pilar fundamental para fortalecer la identidad cultural de estas comuni-

dades y a su vez garantizarles su formación escolar bajo estándares globales.

Una de las comunidades indígenas con mayor número de habitantes en el Caribe colombiano es la comunidad de los wayúu, asentada al norte del Departamento de La Guajira. Ferrero (2015) presenta un caso de estudio en el internado de Siapana (La Guajira), de implementación de la etnoeducación, con el fin de lograr que los jóvenes de la comunidad evidencien las herramientas para “salir adelante” y “ser alguien en la vida”, fortaleciendo a su vez su identidad étnica, y así empoderar a la comunidad al sentirse autosuficientes gracias al conocimiento adquirido.

Sin embargo, a pesar de estas estrategias que se alinean a la voluntad política respecto a la etnoeducación, los resultados estandarizados de la formación escolar no validan la eficacia de las soluciones planteadas. La Guajira se encuentra a 24,99 puntos bajo el promedio nacional en las pruebas Saber 11 2015 y en el puesto 27 a nivel nacional según el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), indicador que muestra el desempeño de instituciones educativas (Redacción La Guajira Hoy.com, 2015). Al parecer no se está teniendo en cuenta que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2008).

Esta problemática no era tan visible para mí hasta que vivencié empíricamente una experiencia que me cambió la perspectiva como educadora. En una rancharía de La Guajira, cerca al Cabo de la Vela, pude observar cómo el conocimiento atrajo a un grupo de niñas wayúu gracias a una experiencia recreativa. En la playa me dispuse con mi esposo a intentar diseñar un reloj de sol, con el fin de

“jugar” con nuestro conocimiento; luego de horas de juego, decidimos grabar el resultado. Mientras él relataba en el vídeo la descripción de los datos, líneas y formas dibujadas en el desértico terreno, tres niñas entre 8 y 13 años fueron atraídas por su propia curiosidad.

Su atención estaba totalmente inmersa en lo que él contaba, teniendo en cuenta que ellas mostraban cierta timidez al acercarse a nosotros. Cuando él notó su presencia, adoptó un rol de instructor sin pensarlo, al iniciar una conversación con ellas con el fin de lograr la comprensión de los fenómenos asociados a las sombras que se generaban. Ese instante en el que las niñas lograron conectar lo abstracto que estaban observando con su vida real fue una evidencia fehaciente de los principios del concepto de *construccionismo* acuñado por Seymour Papert en la década de los 70. El poder de las palabras salidas del instructor, quien explicaba el suceso no en modo académico o escolar sino a modo vivencial, revelaba esos principios que establecen que el enseñar no es solo transmitir conocimiento, como lo afirma Freire (2008), sino que se debe permitir la construcción de este desde su propia experiencia.

Esta poderosa metodología para el aprendizaje llamada *construccionismo*, que Papert construyó de la mano de su maestro Piaget, afirma que para apropiarnos del conocimiento en cualquier área, especialmente en matemática, es necesario cumplir con tres principios fundamentales: *el principio de continuidad*, que dice que el conocimiento debe ser continuo desde el propio conocimiento adquirido correctamente por el individuo previamente, con el fin de que pueda despertar un sentido de calidez y valor alrededor de lo nuevo, así como la competencia cognitiva; *el principio de poder*, que

implica que el aprendiz debe sentir la necesidad personal de que sin el conocimiento que está recibiendo no sería capaz de resolver proyectos que sean de fuerte interés para él; y *el principio de resonancia cultural*, que demuestra la necesidad de que la temática por tratar deba tener sentido en términos de un contexto social más amplio para el aprendiz (Papert, 1980).

Asimismo, Papert (1980) plantea un cambio sustancial en la educación escolar al proponer la implementación de computadores en la enseñanza de las ciencias naturales, sobre todo en matemática, con el fin de despertar en el niño nociones de programación y así visibilizar la construcción de su conocimiento.

Desde el ambiente del desierto de La Guajira es notable la actividad planteada por Papert a la que denomina *buscando tesoros*. Los aprendices deben ser capaces de construir sus caminos, inspirados por los tres principios de apropiación del conocimiento, con el fin de llegar a una meta establecida por el instructor. La dificultad de las tareas debe tener un nivel de reto suficiente con tal de que el aprendiz se sienta motivado, pero sin sobrepasar los niveles de sus capacidades para evitar la frustración, como plantea Csikszentmihalyi (2000) en su teoría de *The Flow*. A partir de las instrucciones recibidas, el aprendiz debe tener la capacidad de defragmentar los componentes de la problemática planteada con el objetivo de descubrir cuáles elementos pueden ser de su utilidad para resolver la tarea asignada. Esa capacidad de *defragmentación*, que implica la clasificación, toma de decisión y acción, es la base para que el aprendiz sea capaz de apropiarse del conocimiento basado en el construccionismo.

Fue esclarecedor notar cómo un fenómeno natural, como son los movimientos tectónicos, se topó de frente con uno social, al tener de espectadoras a unas representantes de la comunidad wayúu, quienes no suelen tener buen rendimiento en ciencias naturales en las pruebas estandarizadas. La implementación de la etnoeducación como política educativa espera que con fortalecer la identidad étnica y cultural de las comunidades se refleje en la apropiación del conocimiento contemporáneo, lo cual no ha sido logrado a la luz de las pruebas estandarizadas del Ministerio de Educación Nacional. Así las cosas, la aplicación de los principios del construccionismo al momento de formular los lineamientos que garantizan la etnoeducación sugerirían que se debe tener en cuenta, en la construcción de los currículos escolares, la riqueza cultural y el conocimiento precolombino que tienen estas comunidades indígenas. Comunidades que a pesar de vivir en espacios inhóspitos como un desierto, logran sobrevivir y alcanzar un bienestar diferente del esperado desde la perspectiva global. El construccionismo puede ser un medio para lograr tal fin si se basa la enseñanza de las ciencias naturales en proyectos de interés para ellos mismos como comunidad étnica.

La supervivencia en general es un vivo ejemplo de *buscar tesoros*, ya que se despierta la necesidad de experimentar y tomar decisiones basadas en conocimiento previo y problemas actuales. Papert (1993) tuvo claro que su metodología estaba siendo ignorada por los formuladores de políticas educativas al plantear soluciones tecnológicas que no encajaban en los presupuestos gubernamentales. Sin embargo, actualmente sus principios de enseñanza a través de la construcción de conocimiento basada en ambientes tecnológicos de aprendizaje

se están aplicando en países multiculturales en desarrollo (Cavallo, 2000).

Una comunidad como la wayúu, que vive apegada a la naturaleza que la rodea, podría servir de piloto para verificar si es eficaz incluir temas en ciencias naturales relacionados a su identidad étnica para mejorar los resultados de aprendizaje en estas áreas del conocimiento. Lo anterior lograría que los tres principios de apropiación del conocimiento se cumplieran, especialmente la resonancia cultural que plantea Papert (1980). De igual forma, se fortalecería el principio de poder al momento de convencer a los aprendices que sin ese nuevo conocimiento no podrían determinar soluciones duraderas.

La desconexión con las temáticas impartidas en ciencias naturales imposibilita la necesidad de comprender el uso de herramientas informáticas para la resolución de problemas. Por lo tanto, una vez se logre la apropiación social del conocimiento, la inclusión y uso de medios tecnológicos será una herramienta de trabajo requerida por este tipo de comunidades.

El fortalecimiento de la identidad étnica y cultural acompañada de una apropiación social del conocimiento en ciencias naturales puede significar el desarrollo sostenible de una región altamente abandonada y en la que no se han logrado soluciones duraderas ni estables.

Referencias

- Cavallo, D. (2000). Emergent design and learning environments: Building on indigenous knowledge. *IBM Systems Journal*, 39(3.4), 768-781.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. United States of America: Jossey-Bass.

- Ferrero, E. (2015). Etho-education (etnoeducación) in la Guajira, Colombia: Shaping indigenous subjectivities within modernity, neoliberal multiculturalism, and the indigenous struggle. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 10(3), 288–314.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995 Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Recuperado de *Diario Oficial* n° 41.853.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. United States of America: Basic Books.
- Papert, S. (1993). *The children's machine*. Manchester, NH: Technology Review.
- Redacción La Guajira Hoy.com. (3 de noviembre de 2015). *LaGuajiraHoy.com*. Recuperado de <https://laguajirahoy.com/2015/11/otra-vez-la-guajira-en-los-ultimos-lugares-en-los-resultados-de-pruebas-saber-11.html>
- Schwab, K. (2016). *The Global Competitiveness Report 2016–2017*. Geneva: World Economic Forum.

3.5

INTERGENERACIONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ADRIANA APONTE RIVERA

Docente universitaria

Líder grupo de investigación en formación universitaria (GIFU)

Universidad Incca de Colombia.

adrianaponte519@yahoo.es

aaponter@uincca.edu.co

Relaciones intergeneracionales de docentes en formación

La formación universitaria para maestras involucra, como en otras disciplinas, la orientación en competencias transversales, formación que se articula con los principios misionales como son: aportar en la construcción de un sujeto profesional ético, político, estético y crítico, es decir, responsable por apropiarse de un proyecto respetuoso de los derechos humanos, propiciando así herramientas para educar en la diversidad e inclusión. El enfoque teórico se sustenta a partir del envejecimiento activo, definido por la Organización Mundial de la Salud (2002) como “el proceso de optimización de oportunidades de salud, participación y seguridad con el objetivo de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen” (p. 79)

Aunado a lo anterior se acogen conceptos de la inclusión. “La solidaridad intergeneracional es una recomendación y un objetivo de organismos nacionales e internacionales en relación con el envejecimiento, que frecuentemente implica también a las generaciones más jóvenes de la comunidad” (Albuerne, 2002, p. 77).

Los objetivos propuestos fueron identificar y reconocer las formas de relación intergeneracional que se construyen en la comunidad estudiantil de docentes en formación, fomentar espacios de autorreflexión sobre la intergeneracionalidad, promover estrategias de educación para la intergeneracionalidad, la intergeneracionalidad hace parte de la responsabilidad humana de solidarizarse, habitar y construir con las personas de diferentes edades, de tal forma este estudio exploratorio utilizó una metodología mixta. Fue pertinente este ejercicio de investiga-

ción por cuanto las futuras maestras serán quienes a partir de los escenarios formales de educación brinden herramientas para una sociedad de sana convivencia para todas las edades. Las maestras son agentes educativos que permiten cohesionar el encuentro en el arco vital y formar desde edades muy tempranas a las personas para asumir estilos de vida saludables y en perspectiva de un envejecimiento activo.

La investigación procuró la autorreflexión para el cuidado de sí y del otro en la perspectiva de la conciencia del ciclo vital.

Las categorías de análisis fueron intergeneracionalidad, inclusión, diversidad, percepción sobre las edades, educación, cuidado de sí mismo y del otro.

Los resultados mostraron alianzas entre generaciones, percepción de mayor madurez por la edad, limitadas prácticas de relación solidaria entre las edades, mayor valoración por la experiencia, transformación social en la concepción de las edades.

Introducción

La intergeneracionalidad se ha constituido en un eje de intervención e investigación inexorable en el ámbito mundial, considerando la creciente necesidad de reflexionar sobre las necesidades de cada grupo generacional y a su vez las relaciones que entre estas se establecen; por ello organizaciones internacionales como la Unesco orientan respecto a varios principios para emprender acciones que permitan la solidaridad, respeto y solidaridad entre las generaciones. La Unesco indica esta necesidad observando los crecientes cambios a que se aboca la sociedad, entre ellos: “Relaciones cambiantes entre el joven y viejo, a menudo caracterizadas por una falta de comprensión entre uno y

otro.” “Los cambiantes patrones económicos y de bienestar, con el riesgo consecuente de personas mayores, que se ven como una carga o con menor valor o respeto que en generaciones anteriores” (Alan, 2001 p. 1).

En la Constitución colombiana de 1991, el artículo 46 establece: “El Estado, la sociedad y la familia concurrirán para la protección y la asistencia de las personas de la tercera edad y promoverán su integración a la vida activa y comunitaria”. Así mismo en el artículo 44 expone los derechos de la infancia; en el artículo 45 los derechos de la adolescencia; en general la Constitución proclama derechos y deberes para una sociedad incluyente entendiendo la multiculturalidad y pluralidad de la ciudadanía.

En este contexto la intergeneracionalidad hace parte de políticas públicas que se materializan en programas de promoción; encontrándose así intervenciones para las diferentes edades; en un estudio de la revisión de programas sobre el tema se expone: “La estrategia de promoción de relaciones de intercambios que fortalecen la convivencia entre generaciones se ha orientado a la generación de programas intergeneracionales, ya que a través de ellos se comparten habilidades, conocimientos y experiencias entre jóvenes y mayores” (Beltrán y Rivas, 2013 p. 12); por lo anterior se observa la aproximación que se realiza en Colombia frente a la relación entre generaciones; no solo se requiere de acciones para edades específicas sino de programas que promuevan la conciencia individual y social respecto a la edad; lo que exige promover acciones que posibiliten entenderse en relaciones con diferentes generaciones, asumiendo las responsabilidades de cada momento vital, así como la valoración dignificante los diferentes grupos generacionales.

Lo que se ha entendido por generaciones, sus particularidades en desarrollo biopsicosocial se han transformado drásticamente. Los roles y expectativas sobre cada grupo etario involucra diversidad de opciones; las responsabilidades no se configuran lineal y crecientemente, en tanto hijos pueden ser cuidadores y proveedores; la madurez emocional no viene inmanente con la edad, la jubilación ya no es un devenir absoluto de la muerte, cada generación se ve involucrada con diversidad de responsabilidades acorde con el contexto cultural en que se encuentra, siendo lo predominante la heterogeneidad para el desarrollo individual como social; esto demanda un sentido ético del cuidado de sí como del otro, para lograr relaciones que se solidaricen con las diversas posibilidades del otro. “Los dos buscan algo dentro de una alianza de crecimiento y cambio conjunto” (Klein, 2013 p. 3). A propósito de la referencia, la expectativa del encuentro intergeneracional es compartir y valorizar la vivencia del otro.

Siguiendo a Klein “el ciudadano es una persona que puede tener la expectativa razonable de logros en su tiempo personal, ajustados a un devenir social que le garantiza derechos” (p. 4). Se quiere connotar que el acto de asumir la edad tiene que ver también con un acto de la ciudadanía, como parte de una organización política y cultural que denota responsabilidades, de tal manera los Estados delimitan los derechos y deberes; el objetivo de desarrollo humano implica una sociedad para todas las edades; esto significará formar a personas con habilidades para la vida, quienes asuman flexiblemente la comprensión de su relación intergeneracional.

En este contexto la educación, en sus diferentes niveles, tiene la responsabilidad de aportar en la

formación de ciudadanos comprometidos con la intergeneracionalidad, como parte de su desarrollo individual para orientarse en la lógica del envejecimiento activo, así como integrante de una sociedad donde comparte con diferentes generaciones, logrando identificar la pertinencia de su acción con sentido ético, de tal forma se sincroniza el sentido pedagógico con pautas internacionales como la referida por la CEPE:

Las prioridades de formación deben incluir el aprendizaje permanente, la educación continuada, el fortalecimiento de iniciativas tales como las universidades y escuelas para la tercera edad (e, incluso, la cuarta edad), y la inclusión del tema del envejecimiento en todos los niveles del sistema educativo obligatorio, así como en los programas profesionales y universitarios (Naciones Unidas. Comisión Económica para Europa. [CEPE], 2007, p. 148)

De acuerdo con el estudio documental de López y Marín (2016), respecto a las representaciones sociales del envejecimiento y la vejez en Latinoamérica y España, se encuentra una baja tendencia en estudios sobre el tema a pesar de las recomendaciones de organizaciones internacionales y de la necesidad creciente de investigar sobre el tema teniendo en cuenta la mayor expectativa de vida; se observa la necesidad de investigar sobre la vejez de manera que se amplíen los marcos comprensivos sobre este grupo etario, ya que las investigaciones se han concentrado en otros momentos vitales, como el de la infancia, ; lo anterior, esta investigación se aproxima a la percepción de las docentes en formación respecto de la intergeneracionalidad, de tal forma que se haga manifiesto el diálogo sobre la intergeneracionalidad en el ámbito universitario. Aportar en las competencias transversales en la Universidad requiere tematizar sobre las políti-

cas que desde diferentes perspectivas buscan una sociedad incluyente.

En Ecuador se encuentra un estudio respecto de la infancia y adolescencia y contextos educativos y de salud con enfoque de intergeneracionalidad, el cual evidencia una descripción poblacional y su acceso a los servicios mencionados; así mismo, permite el reconocimiento de la heterogeneidad en la estructura familiar como cultural de los niños que ingresan al aula; muestra la convivencia de diferentes generaciones, expresando la necesidad de resignificar el valor del adulto mayor, minimizando la tendencia a verlo como dependiente, por lo que suele ser segregado o excluido del ambiente familiar, laboral o social. En la línea de la intergeneracionalidad plantea lo siguiente:

Cuando miramos al marco de la intergeneracionalidad, es de suma importancia fortalecer las relaciones entre los niños, niñas y adolescentes, personas adultas y personas adultas mayores. Las personas adultas mayores son el segundo grupo que se queda al cuidado de la niñez y adolescencia, después de la madre. (Velasco, Carrera, Tapia y Encalada, 2016, p. 175)

Por otro lado, es necesario el ejercicio reflexivo con las docentes en formación para reconocer que el asunto de la edad no solo se refiere a la interacción en la vida familiar o laboral, sino que en las aulas es ya un acontecimiento que merece análisis e intervención; ejemplo de ello se referencia a continuación:

La extraedad es un problema educativo que trasciende al simple desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica en un estudiante escolarizado, aparece como fenómeno asociado a la repitencia escolar y

al ingreso tardío al sistema escolar, sin embargo, en su seno alberga y cohabita el efecto más devastador de nuestro sistema educativo: la segregación y la exclusión escolar. (Ruiz y Pachano, 2006, párr. 1)

Método

Diseño: La investigación utilizó una metodología mixta, teniendo en cuenta la oportunidad que ofrece para complementar los datos cuantitativos como cualitativos, para una temática que demanda acrecentar los estudios por su pertinencia con el enfoque de inclusión, en este caso particular sobre la intergeneracionalidad. “Los métodos mixtos caracterizan a los objetos de estudio mediante números y lenguaje e intenta recabar un rango amplio de evidencia para robustecer y expandir nuestro entendimiento de ellos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 537).

Población: Se trabajó con una muestra no probabilística de 100 estudiantes mujeres universitarias del programa académico de educación inicial, con edades entre 17 y 35 años; 100 estudiantes diligenciaron las dos encuestas sobre relaciones intergeneracionales y 35 de este grupo participaron con la entrevista abierta.

Instrumentos: Se utilizaron 3 instrumentos para la recolección de la información; para los cuantitativos se emplearon dos encuestas: una sobre las relaciones intergeneracionales entre estudiantes (38 ítems) y otra respecto de relaciones intergeneracionales entre estudiantes y docentes (30 ítems); en cuanto al instrumento cualitativo, se utilizó una entrevista abierta.

Procedimiento: Fase I: se identificó la muestra no probabilística de estudiantes de educación inicial,

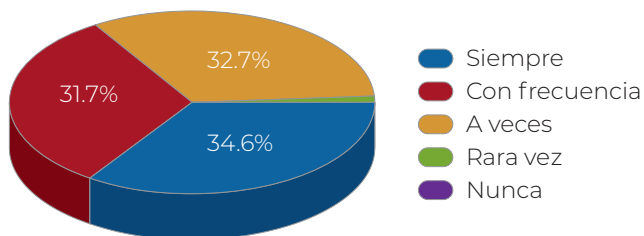
se implementó el consentimiento informado, se clarificaron los objetivos del estudio. Fase II: se realizó la aplicación de las dos encuestas sobre relaciones intergeneracionales: la primera, sobre la percepción de las relaciones intergeneracionales entre estudiantes; la segunda, sobre la percepción de las relaciones intergeneracionales entre estudiantes y docentes. Fase III: se reconoció dentro del grupo de 100 estudiantes que realizaron la encuesta a las personas con disposición para participar de la entrevista abierta. Fase IV: se realizó el análisis de los resultados y devolución de los mismos con el grupo de investigación.

Resultados

Las categorías de análisis fueron intergeneracionalidad, inclusión, diversidad, percepción sobre las edades, educación, cuidado de sí mismo y del otro. Los resultados cuantitativos se analizaron ítem por ítem; la encuesta realizada se elaboró delimitando preguntas de relación por grupos de edad para identificar la aceptación en la integración con diferentes generaciones. Se presentan a continuación algunos resultados representativos.

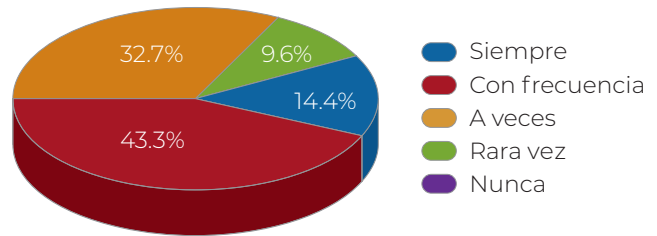
Encuesta 1: Comunicación estudiantes - estudiantes

1. Considero que es cómodo comenzar una conversación con un compañero entre las edades 17-27 años



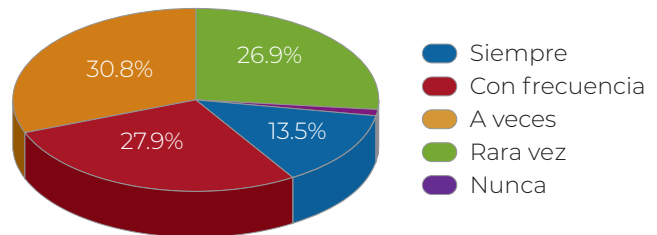
En los resultados se identifica 66.3 % de aceptación con la relación en este grupo de edad.

2. Considero que es cómodo comenzar una conversación con un compañero entre las edades 28-38 años



En el resultado se identifica un 57.7 % de aceptación con la interacción con el grupo de edad de 28 a 38 años.

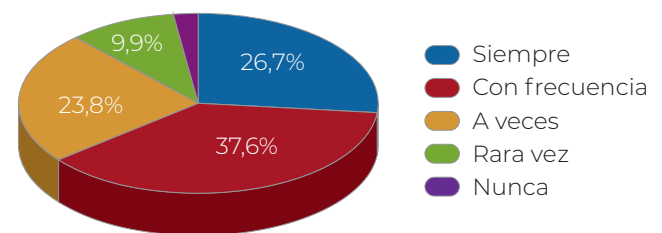
3. Considero que es cómodo comenzar una conversación con un compañero entre las edades 39-49 años



Se identifica que las docentes en formación tienen un 41.4 % de aceptación con la interacción con compañeros de edades de 39 años en adelante, y se observa menor aceptación de interacción con compañeros de mayor edad.

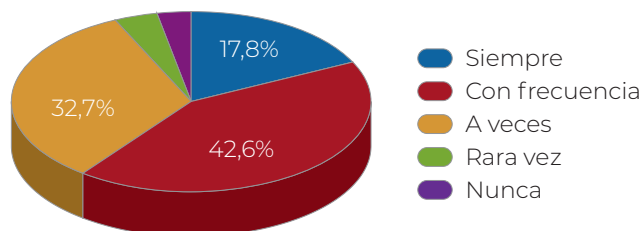
Encuesta 2: Comunicación estudiantes - docentes

1. Considero que es fácil atender a la clase si la dicta un docente entre 25-35 años



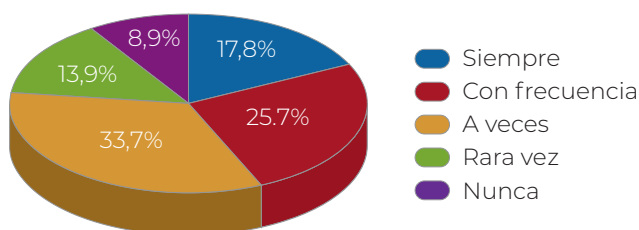
El resultado da cuenta de un 64.3 % de aceptación con la relación con docentes con una edad estimada de 25 a 35 años.

2. Considero que es fácil atender a la clase si la dicta un docente entre 36-45 años



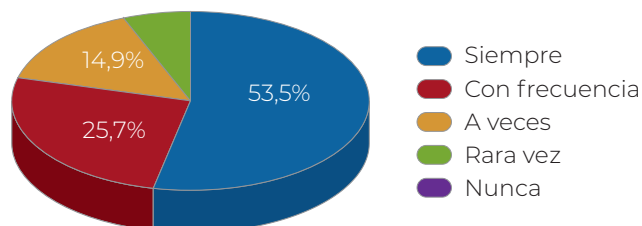
Se identifica un 60.4 % de aceptación de las docentes en formación en la relación con docentes con edades estimadas entre 36 y 45 años.

2. Considero que es fácil atender a la clase si la dicta un docente de 46 años en adelante



Los resultados dan cuenta de un 43.5 % de aceptación de docentes con edades estimadas a mayores de 46 años.

25. Creo que la experiencia profesional influye en los docentes para la dinámica y calidad de clase



Las docentes en formación registran un 79.2 % para indicar que la experiencia de los docentes influye en la calidad de la clase, lo cual representa que la edad sí influye para ellas en la actividad docente.

En los resultados de la entrevista abierta se identifican narrativas que mantienen en términos generales una tendencia a identificar las generaciones con roles muy específicos, con expectativas delimitadas por la edad.

Intergeneracionalidad: A partir de esta categoría se identifican en las expresiones de las docentes en formación la apropiación que tiene sobre la intergeneracionalidad, explorando lo que entienden por los diferentes grupos etarios. Las narrativas muestran que la edad sí influye en las relaciones interpersonales, lo cual se atribuye a la madurez, así como a las alianzas que se pueden establecer entre pares por los intereses afines.

Se observa en algunas expresiones que para los jóvenes no es necesario conocer sobre las generaciones que les preceden, pues manifiestan que su interés está centrado en el presente, lo cual genera inconformidad con los adultos mayores que no saben cómo comunicarse con los jóvenes. Se refiere que la tecnología define un distanciamiento entre las generaciones, minimiza los puntos de encuentro por los intereses y conocimientos. “Los niños se ven sumergidos en la tecnología”, expresión que se interpreta como la tecnología tiende a ser la actividad principal en este caso en la infancia. Se refiere que se ha ido extinguiendo la comunicación con las personas mayores.

Otras expresiones observan la tecnología como una oportunidad de comunicación efectiva entre las diferentes generaciones. Como elemento propósito en el enfoque de la inclusión intergene-

racional se encuentra la siguiente narrativa: “Fomentar el conocimiento de las otras generaciones de su contexto y de sus hábitos invitando a todos respetar la diferencia entre ellos”.

Observando los resultados cualitativos frente a la intergeneracionalidad, se reafirma la pertinencia de incluir en los temas de aula en la formación de docentes la relación entre generaciones, de tal manera que se analice que hace parte de la cotidianidad y orientar en la comprensión que la certeza de cada ser humano es que aumenta su edad y que el envejecimiento activo depende de los hábitos a lo largo de la vida; por ello se partió de la experiencia de cada una de ellas en el entorno universitario, de manera que se apropie a partir del sentido personal la inclusión intergeneracional; el objetivo es reflexionar y observar las necesidades intergeneracionales como algo personal no solo desde el plano de los conocimientos; así, en la acción práctica de la docencia con la infancia habrá mayor coherencia ética; a propósito de esto, se observan las recomendaciones de Chauv (2004) respecto a implementar pedagogías activas, como el juego de roles, el uso de dilemas para dar sentido a los conocimientos no se trata de los derechos como información, sino de su aplicación en la vida cotidiana.

Nosotros creemos que la distancia entre el aprendizaje de valores y las acciones existe porque usualmente los programas de transmisión de valores no proveen oportunidades para el desarrollo de las competencias que se necesitan para enfrentar situaciones de la vida real. (Chauv, 2004, p. 15).

Educación: En cuanto a la relación docente-estudiantes, se identifica que las docentes en formación refieren que la edad del docente no es determinante en la comunicación en el aula, que esto depende

del modelo pedagógico y de la disciplina que se pueda establecer en el escenario educativo. También se identifica que respecto a un docente joven no se le da credibilidad, así como la que representa un docente mayor, lo cual permite interpretar que la edad sí influye en la valoración del rol docente. Referente a las relaciones entre estudiantes de diferentes edades, se observa como una oportunidad de conocimiento al interactuar con personas que tienen experiencia; no obstante, en la encuesta se muestra mayor aceptación por compartir con pares. Al proyectarse como futuras docentes manifiestan que la interacción con las diferentes edades debe ser una competencia propia de su rol.

Percepción sobre las edades: Las docentes en formación en esta categoría identifican los diferentes momentos del ciclo vital de forma tradicional, indicando las actividades típicas de la infancia, la adolescencia, la adultez joven, la madurez y la adultez mayor, refiriéndose a esta última como un momento vital de realización, sabiduría, y siendo el momento de ser cuidado por la descendencia. No obstante, se reconocen conflictos de comunicación entre las generaciones, indicando que en tiempos pasados la comunicación de las edades menores sobre las mayores denotaba respeto y admiración; se plantea la necesidad de formar para el respeto de los derechos del adulto mayor.

Se atribuyen diferencias individuales en la edad joven, ya que se expresan algunos en la universidad “se toman todo como un juego”, es decir que se percibe que a los estudiantes jóvenes desprovistos de compromiso con la formación universitaria, primando un interés por la socialización, mientras otros adoptan un estilo de vida responsable. Prevalece la idea que en la adultez madura se busca estabilidad económica y el establecimiento

to de una familia. Lo manifiesto sobre lo que es una generación da cuenta de un reconocimiento sobre periodos históricos que marcan la diferencia sobre las vivencias de abuelos, padres e hijos. Se indican ejemplos que dan cuenta de la ruptura cultural sobre las generaciones, como lo ha hecho la tecnología. En cuanto a la adultez mayor, aún se encuentran ideas absolutas que delimitan este periodo de vida como la terminación del proyecto de vida: “persona que ya ha vivido lo que tenía que vivir, cumplido sus objetivos, ha triunfado como fracasado”. También se expresa que esta edad es un periodo para el descanso.

Envejecimiento activo, cuidado de sí mismo y del otro: Las docentes en formación respecto al envejecimiento activo lo relacionan con salud, estabilidad económica y familiar; también se relaciona con los derechos que se tienen en las diferentes edades. Actitud del adulto mayor para experimentar y continuar con sus metas de vida. Se observa que el envejecimiento activo se vincula con la idea que se tiene de sí mismo, “que las “arrugas” no dicen nada se vale más lo que se piensa y se siente”, por lo anterior se interpreta que la apariencia física y las transformaciones típicas de la edad adulta mayor no necesariamente representan una forma de pensar específicas de los mayores, pues depende de su sistema de creencias e historia de vida la forma cómo actúan, el cuerpo cambio lo que no implica que el adulto mayor cambie prácticas activas en su estilo de vida. “Para mí el envejecimiento activo es el proceso que tenemos todos los seres humanos a diario, es la manera en la que día a día nos acercamos a una vejez”. Mientras otras narrativas manifiestan no conocer de qué se trata el envejecimiento activo, lo que conlleva a evidenciar la pertinencia de abordar el tema a través de la formación en las competencias transversales.

Diversidad, inclusión e intergeneracionalidad:

Se reconoce sobre el tema una tendencia a la excusión de las edades jóvenes con las otras generaciones; esto expresado en no reconocer las ideas de las personas mayores; en este contexto es pertinente acotar que “resulta necesaria una transformación ideológica tanto de los adultos mayores como del conjunto de la sociedad para que el sujeto “crea” que es posible disponer de mayores niveles de autonomía” (Lacub y Arias, 2010, p. 30).

Conclusiones

La idea de los derechos se hace manifiesta en las diferentes categorías de análisis, indicándose que los derechos son transversales a todas las edades y bajo esta pauta debe dignificarse a las personas de diferentes grupos etarios; tal tendencia permitió observar que las docentes en formación se han ido apropiando del enfoque de derechos, lo cual facilita avanzar en la construcción de competencias transversales relacionadas con la ciudadanía y la inclusión dentro de las relaciones intergeneracionales. Las maestras en formación deberán asumir aulas plurales, caracterizadas por la heterogeneidad cultural, social, política, psicológica, física; lo cual las aboca al reto de posibilitar relaciones tolerantes para convivir solidariamente.

La experiencia de investigación permitió a través de la devolución de los resultados un ejercicio reflexivo respecto a la transformación de lo que se ha conceptualizado sobre el ciclo vital; las experiencias en la infancia, adolescencia, adultez joven, madura y mayor ya no se delimitan con expectativas de desarrollo cerrados, cada edad puede cualificarse y experimentarse de forma diversa, de acuerdo con las oportunidades del entorno cultural, incorporándose en esta reflexión el concepto

del envejecimiento activo, como una forma de hacer conciencia del cuidado de sí y del otro a lo largo de toda la vida y que envejecer no debe ser sinónimo de enfermedad y dependencia.

Las docentes en formación de educación inicial hacen parte, como agentes educativas, de una oportunidad para vincular diferentes generaciones, orientando en las premisas de lo que significa la intergeneracionalidad, el envejecimiento activo y la solidaridad entre los diferentes grupos etarios. Por lo anterior resulta fundamental que las docentes identifiquen los estereotipos y estigmatizaciones que existen sobre las diferentes edades, de manera que se actualice su conocimiento y así se flexibilice en función de asumir un compromiso con una sociedad para todas las edades. Las futuras profesoras pueden aportar a la generación infantil y cohesionar sus enseñanzas con los maestros y adultos cercanos a los niños, de tal manera que a partir de su rol se pueda articular y orientar en las transiciones de vida el cambio de una etapa a otra significa crisis, así como puede ser compleja la comunicación con las diferentes generaciones.

Referencias

- Alan, H. y Toshio, O. (2001). *Programas intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación una perspectiva internacional*. Instituto de Educación de la UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf>
- Albuerne, F. y Juanco, A. (2002). Intergeneracionalidad y escuela (Trabajamos juntos, aprendemos juntos). *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado latinoamericanistas*, 45, 77-88.
- Asamblea Nacional Constituyente. (6 de Julio de 1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Beltrán, A. y Rivas, A. (2013). Intergeneracionalidad y multigeneracionalidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa*, 18, 277- 249.
- Chaux, E. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D.C.: Ediciones Uniandes.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lacub, R. y Arias, C. (2010). El empoderamiento en la vejez. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 2 (2), 25-32.
- Klein, A. (2013). Promesa extinguida o promesa en estado de fluido: continuidades y discontinuidades de los adultos mayores hoy. *Psicología & Sociedad*, 25 (1), 213 – 219.
- López, M. y Marín, R. (2016). Revisión teórica desde la psicología sobre representaciones sociales del envejecimiento y la vejez en Latinoamérica y España (2009-2013). *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 155-202.
- Naciones Unidas Comisión Económica para Europa [CEPE]. (2007). *Una sociedad para todas las edades: retos y oportunidades*. Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/8079soctodasedades.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37(2), 74 – 105.
- Ruiz, D. y Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33-69.
- Velasco, M., Carrera, G., Tapia, J. y Encalada, E. (2016). *Niñez y adolescencia desde la intergeneracionalidad Ecuador 2016*. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/Ninez_Adolescencia_Intergeneracionalidad_Ecuador_2016_WEB2.pdf

3.6

PERSONAS ADULTAS MAYORES ADULTAS MAYORES FRENTE A LA INCLUSIÓN DIGITAL EN AMÉRICA LATINA – UN ESTUDIO EN RED

LORENA AGUIRRE ALDANA

Docente Universidad de Manizales
Psicóloga, especialista en Neuropsicopedagogía
Estudiante de Maestría en Educación.

laguirrea@umanizales.edu.co

GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ

Docente Universidad de Manizales
Psicóloga, especialista en Docencia Universitaria
Estudiante de doctorado en Pensamiento complejo.

gctobon@umanizales.edu.co

Resumen

En esta ponencia presentamos los hallazgos preliminares del proyecto. Este tiene como objetivo general: conocer y comprender las relaciones de las personas Adultas Mayores con las nuevas tecnologías y la repercusión de dichas relaciones en sus vidas, a partir de sus propias percepciones y experiencias. La investigación es de corte cualitativo, con un diseño etnográfico educativo. Los participantes fueron 150 adultos mayores de la ciudad de Manizales (Caldas, Colombia), hombres y mujeres, con una edad mayor o igual a 60 años, con acercamientos a la tecnología digital. Se utilizaron como técnicas de recolección de la información la entrevista y la encuesta.

Se tienen resultados parciales producto de los datos analizados mediante la aplicación del cuestionario. Actualmente se están realizando las entrevistas para continuar con el proceso de interpretación. Se espera que para el momento en que se cumplan las fechas de entrega del texto de la ponencia completa dichos análisis e interpretaciones estén terminados.

Adultos mayores y la proyección demográfica

La preocupación por las cuestiones del envejecimiento y la vejez ha estado presente en las diferentes sociedades y culturas; la tradición literaria y los estudios científicos dan cuenta de esta preocupación. Dichos estudios han contribuido a la problematización y al conocimiento sobre los procesos de envejecimiento, las concepciones y representaciones de la vejez en las culturas, las condiciones de protección y vulnerabilidad, la educación del adulto mayor, los procesos cognitivos y de aprendizaje, el avance de las políticas públicas para el adulto mayor, entre otros. No obstante, los conocimientos adquiridos en relación con este grupo poblacional, son muchos los interrogantes que continúan planteados en relación a esta problemática.

En la época actual se evidencian dos fenómenos preocupantes: el aumento de la esperanza de vida y el envejecimiento de la población, con el consecuente aumento en el porcentaje de adultos mayores en el mundo, que en algunos países viven excluidos socialmente y en condiciones de vida indigna.

De acuerdo con la División de Población de las Naciones Unidas, sobre la población demográfica del mundo en el 2014:

La población mundial alcanzó 7.200 millones en 2014, y se espera que para 2050 habrá aumentado más de 2.000 millones. La mayor parte del crecimiento de la población se producirá en las regiones menos desarrolladas... La población de África y de Asia aumentará en gran medida en las próximas décadas. Por otra parte, se espera que varios países experimenten un descenso de población debido

a la persistencia de índices de fertilidad por debajo de la tasa de reemplazo. (p. 4)

Las proyecciones demográficas muestran que el mundo está envejeciendo y simultáneamente los viejos como grupo poblacional aumentan en forma progresiva. Según la Organización de las Naciones Unidas (2014):

En 2014, la tasa de crecimiento anual de la población de mayores de 60 años casi triplicará la tasa de crecimiento de la población en su conjunto. En términos absolutos, el número de personas mayores de 60 años casi se ha duplicado entre 1994 y 2014. (p. 24)

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014):

... el incremento de la longevidad, desde el quinquenio de 1950-1955 hasta 2010-2015, un habitante de la región ganó en promedio más de 23 años en la duración de su vida, un incremento de casi 4 años por cada década transcurrida, hasta alcanzar la esperanza de vida promedio actual de casi 75 años. (p. 9)

En Colombia, para 2025, según la ONU (2014), la población mayor de 60 años será de 6606 mil. Las previsiones para 2025 sitúan esta cifra en más del 10 % de la población, y en 2050 la población mayor de 60 años alcanzará los 15.5 millones. Con el aumento de la expectativa de vida (74 años para los varones y 84 para las mujeres), cada vez serán más las personas mayores que vivan en la sociedad colombiana.

En cuanto al departamento de Caldas, de acuerdo con el censo del Departamento Nacional de Estadística [DANE] (2005), la población total correspondía a 978 362 habitantes. Según una encuesta

aplicada por la Dirección Territorial de Salud de Caldas (2010), se cuenta con 123 380 personas mayores de 60 años, lo que equivale al 12,6 % del total de la población. Se formuló en Caldas un documento Base de Política Pública del Adulto Mayor de Manizales (2014), respondiendo a la preocupación del aumento de este grupo poblacional, durante el periodo 2012-2015. Aunque la política colombiana de envejecimiento y vejez se formuló para 2007- 2016; reuniendo las preocupaciones internacionales sobre envejecimiento y vejez, contextualizándolas en la realidad colombiana. Se sustenta en cuatro pilares: envejecimiento individual en relación con el envejecimiento demográfico, el envejecimiento activo, la protección social integral y los derechos humanos como enfoque.

Este último es propuesto desde la Cepal (2009) como un modo de entender a las “personas de edad no como un grupo vulnerable, que es objeto de protección, sino como titulares de derechos” (p. 11), desde una perspectiva social, que se orienta a la creación de oportunidades de desarrollo para el adulto mayor y en la mejora de sus condiciones de vida (Huenchuan y Soza, 2002); desde este enfoque parten las políticas del adulto mayor en Colombia para orientar la acción hacia la igualdad de oportunidades, desarrollo humano e inclusión social. Una arista de estas oportunidades de desarrollo integral para el adulto mayor son las denominadas tecnologías de la información.

Las nuevas tecnologías de la información (TIC)

Específicamente se habla de las nuevas tecnologías de comunicación (TIC), entendidas como: tecnologías que permiten la adquisición, almacena-

miento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones contenidas en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética (Romero, 2008). Hoy poseemos dispositivos tecnológicos tradicionales, como las denominadas nuevas tecnologías, que van desde la microelectrónica a las telecomunicaciones, pasando por las biotecnologías y las tecnologías renovables.

Dichas tecnologías facilitan en el adulto mayor la Alfabetización digital o tecnológica; es la reconfiguración del conjunto de capacidades de una persona alfabetizada en un entorno cambiante, que accede a adquirir estrategias de pensamiento y acción mediante el uso de computadoras y le permiten fortalecer la autonomía personal y la responsabilidad individual ante los medios. Sin embargo, hoy lo que predomina en este tipo de alfabetización es la adquisición de técnicas y habilidades en el aprendizaje de “hardware” y “software”. Operacionalmente, el adulto mayor debería ser capaz de Operar computadores, cajeros automáticos. Utilizar funciones elementales tales como procesador de texto, planilla de cálculo. Usar correo electrónico, acceder a los recursos que ofrece Internet, navegar por la Web, sentirse cercano a la informática e incorporar las nuevas tecnologías a su vida cotidiana.

Significado social de la vejez y su relación con la tecnología

La edad y su aumento progresivo posibilitan experiencias y realidades emparentadas con las prácticas de vida de diferentes generaciones, que entrecruzan sus mundos materiales y culturales, acentuando sus coincidencias y distanciándose en sus diferencias. Lo anterior sitúa a los sujetos en trayectorias vitales que los caracterizan e identi-

fican en su subjetividad y en el contexto histórico y social que les ha correspondido vivir; responden a las demandas apócalas con aprendizajes acelerados en un mercado vertiginoso, con la adquisición de dispositivos cognitivo - emotivos para la manipulación y conocimiento de los nuevos artefactos tecnológicos y con competencias para aprender varios idiomas en forma simultánea.

Estas características reflejan a los sujetos niños, jóvenes y adultos de hoy pero no a los adultos mayores; ellos, como grupo etéreo, viven, perciben y sienten este mundo en forma desigual; quedando los más viejos ajenos a los nuevos aprendizajes y con limitadas posibilidades de integrarse a los usos de las tecnologías digitales y ser un sujeto con las capacidades descritas por Castells (2000), capaces de redefinir la tecnología a través del uso, redefinir redes y apropiarse de ellas de acuerdo con las necesidades sociales e individuales.

De esta manera, la brecha generacional y tecnológica aumenta, convirtiendo a las personas mayores en los llamados analfabetos digitales, pues el mundo en que han vivido con certezas hoy comienza a deshacerse al paso de sus años, tornándolo en un mundo de incertidumbre; ya no logran capturar el orden institucional que conocían, las representaciones sociales de ese mundo y el lugar que en él ocupan les son extraños. Por tanto, buscan recuperarse en toda su complejidad como sujetos constructor es de la historia que les queda aún por escribir; constructor es en tanto capacidad de los sujetos mayores, como también desde el significado social que representa lo construido; de acuerdo con Zemelman (1995):

Cuando hablamos de constitución de un sujeto, se trata de dar un vasto y complejo proceso de producción de experiencias que no

pueden estar de antemano delimitadas con precisión. Se trata de especificar dinamismos socioculturales que se expresan en coyunturas particulares y en ámbitos de relación determinados y que cubren una variedad de dimensiones tanto del sujeto como de la realidad. (p. 14)

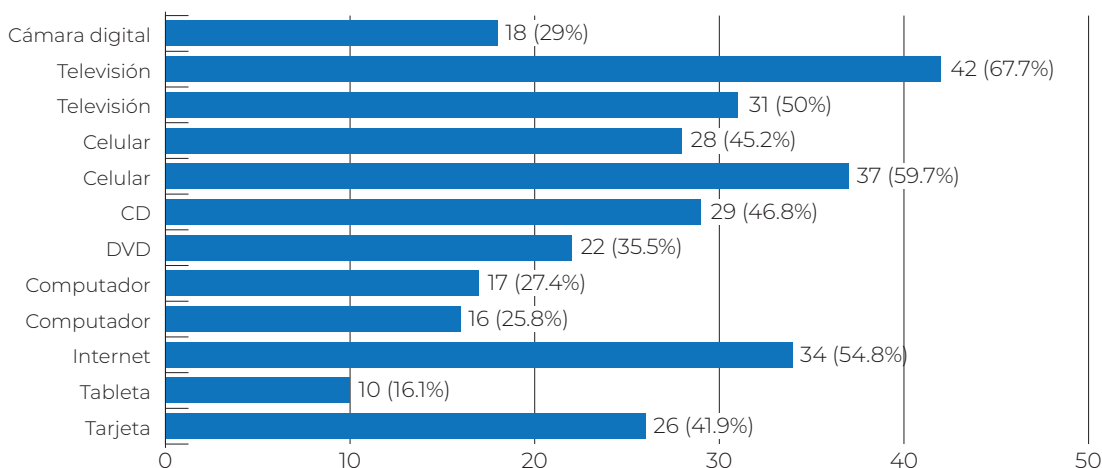
De acuerdo con lo anterior, la realidad se expresa como sujeto externo que crea la realidad, y en esa acción el adulto mayor se reconoce a sí mismo y reconoce los cambios sociales que han acontecido en su trasegar histórico, lo cual implica afirmar que todo cambio en el conocimiento es también auto-conocimiento. Se asume explícitamente que el conocimiento tecnológico y el uso de las TIC, en el caso particular del adulto mayor, debe ser íntimo, comprensivo, diverso y contributivo al desarrollo digno de sus vidas individuales y sociales.

Hallazgos preliminares

Los adultos mayores participantes en el estudio en poca proporción han tenido talleres y cursos de alfabetización digital; cursos que, en alguna medida, les permite hacer uso práctico de las TIC, aplicando sus conocimientos a sus necesidades, construyendo con ellas formas de comunicación y de relación que les facilitan su vida y responder de manera favorable a las nuevas exigencias del entorno.

Los adultos mayores y muy mayores participantes en esta investigación están en edades entre 60 y 91 años; los mayores porcentajes corresponden al grupo de edad 60- 65 años (10.42 %). Seguida de los adultos más mayores de 78 años (8.33 %). Los estratos de los participantes corresponden al estrato tres (45.83 %). La mayoría de los participantes son mujeres (64.58 %) y (35.42 %) son hombres.

1.2 Señale que tipo de tecnología conoce, posee y usa cotidianamente

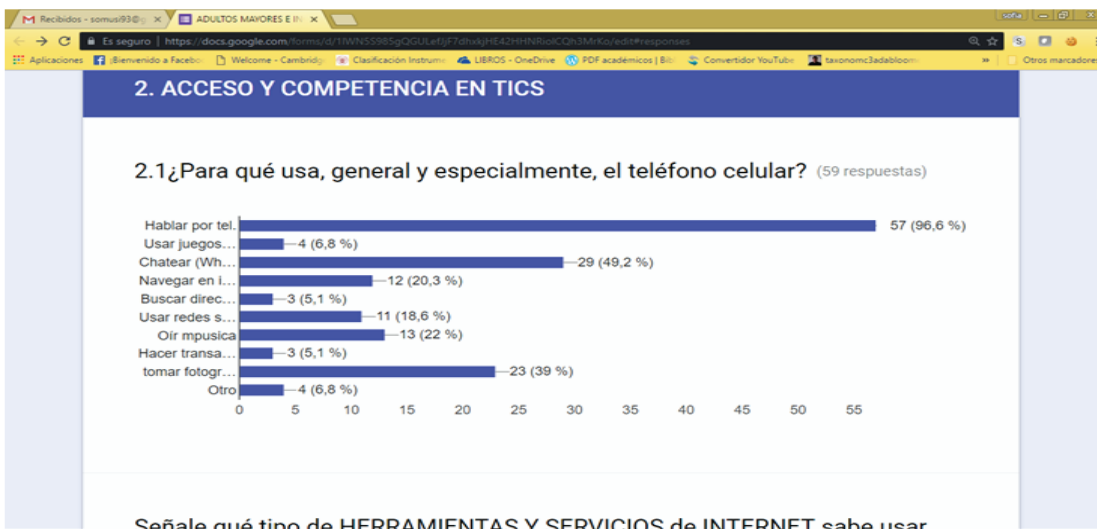


Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. ACCESO A RECURSOS INFORMÁTICOS

Del total de los adultos mayores encuestados, el 80.3 % tiene acceso a Internet y el 19.7 no lo posee. El 67.7 % de ellos usa la televisión, el 59.7 % tiene celular y cuentan con un computador propio y/o familiar (de sus nietos o hijos), por lo que el 54.8

% de los que poseen Internet lo usa. Esta realidad dificulta que la población mayor pueda hacer del computador y de Internet una herramienta de uso permanente para la realización de actividades de comunicación y participación en el mundo digital.

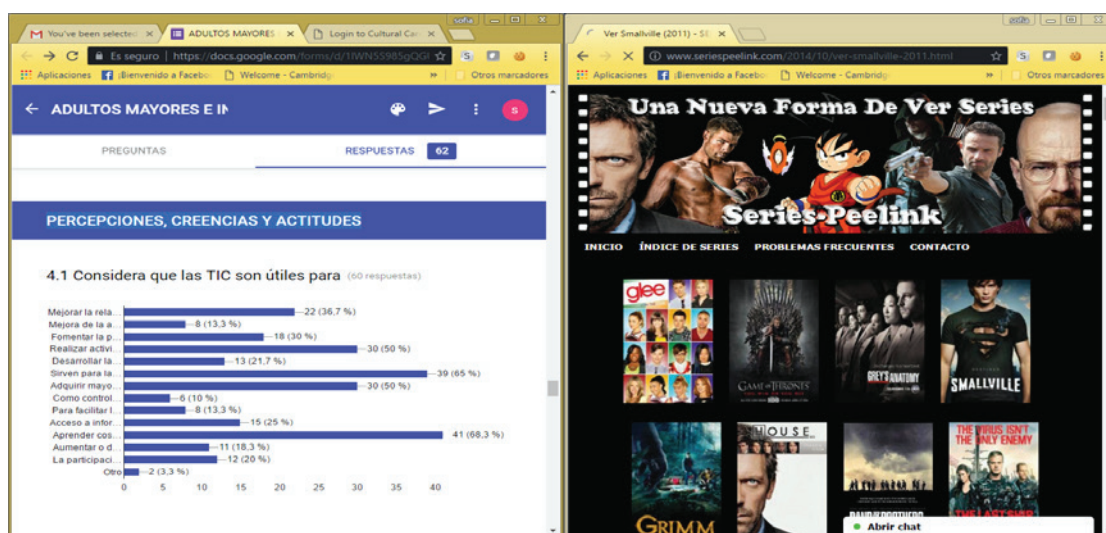


Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2.

Como puede observarse en la gráfica, es muy importante el uso del celular para hablar y chatear (96.6 %). Cabe anotar que de acuerdo con una visión integradora, optimista y diferenciadora de la vejez cada persona armoniza la prolongación, intensidad y tipo de actividad según sus contextos, recursos internos y externos. De acuerdo con lo

anterior, las actividades del adulto mayor relacionadas con los aprendizajes y usos de las TIC están más relacionadas con una actitud personal, que les permita la búsqueda de nuevos aprendizajes y la interacción con los otros a través de su participación en el uso de redes sociales.

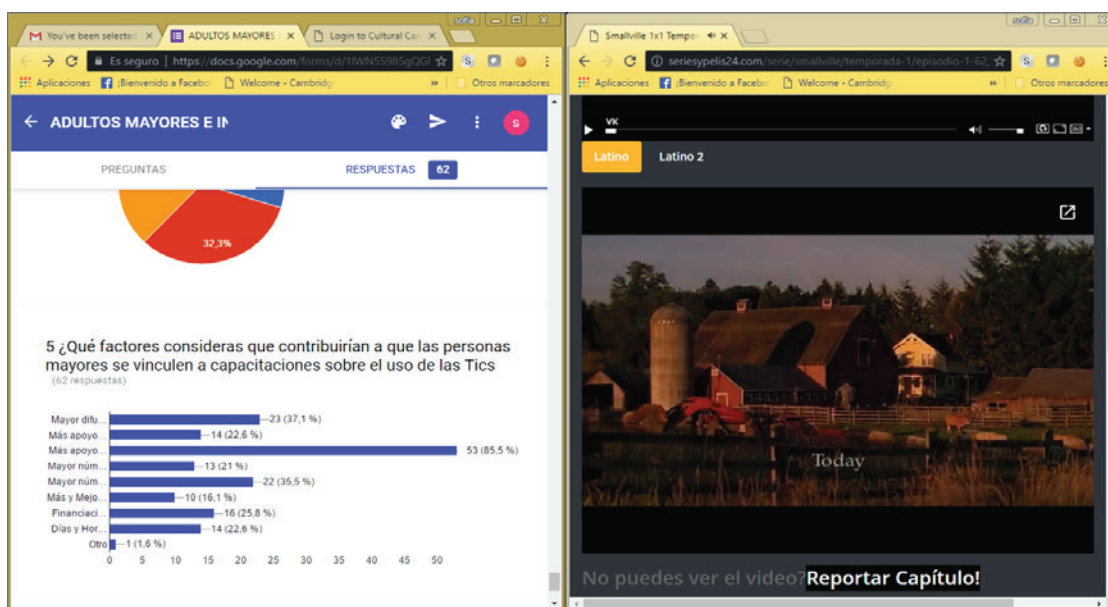


Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 3. CAMBIOS, UTILIDAD Y MOTIVACIONES DEL ADULTO MAYOR PARA ALFABETIZARSE DIGITALMENTE

La motivación del adulto mayor para esta formación es la necesidad sentida de estar a tono con los cambios y demandas sociales, de mejorar su auto-percepción de envejecimiento, el tener aceptación social, sentirse actualizado, incluido y con la capacidad de seguir aprendiendo como protagonista de su propia historia, tal como lo afirma E1: “... ya hay más espacio de uno pensar, de uno ver las cosas, de entenderlas”. Para Touraine (1997) esta es una de las formas de recuperarse como sujeto, puesto que las formas de desintegración (reduccionismo en las teorías y discursos de la vejez) impiden al adulto mayor percibirse como una totalidad en plenitud, impidiéndole vincular su pasado y su futuro con la historia personal de su presente.

Las redes de apoyos institucionales, sociales y familiares son las que resaltan los adultos mayores como factores imprescindibles para su vinculación y capacitación en el uso de las TIC. De la familia, en particular, de los hijos y nietos reclaman tiempo y colaboración, en especial de los jóvenes como portadores de los nuevos conocimientos tecnológicos. Así lo expresa el E2: “Me surgió, que muy bueno que la juventud cogiera los mayores y sacarlos adelante como muchos jóvenes que he visto yo; conozco una compañera mía que tiene 78 años y ya se graduó de sistemas, eso es una elegancia, porque le ayudaron unos muchachos; así quisiera yo que me ayudaran”.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 4. DINÁMICAS SOCIALES DE APOYO Y RELACIONES INTERGENERACIONALES

Dar y recibir entre las personas de diferentes generaciones es una fuente de inclusión y de vida comunitaria. Sin embargo, estas relaciones intergeneracionales poseen una compleja organización, que las lógicas contenidas en la exclusión y en el individualismo social en muchas ocasiones obstaculizan, tal como ocurre en los tejidos sociales de las ciudades.

A lo anterior, hay que añadir la falta de espacios diseñados para que las personas mayores puedan relacionarse y procurar una continuidad en el contacto, o las dificultades de la gestión del tiempo para realizar actividades que permitan superar las limitaciones en la continuidad de las capacitaciones en el uso de las TIC y en la continuidad de contacto con personas de diversas edades del ámbito no familiar y familiar que les permita establecer relaciones de confianza para solicitarles apoyo en los aprendizajes y usos de la tecnología.

Discusiones preliminares

De estas indagaciones se desprenden interrogantes que implican compromisos y responsabilidades sociales frente a la inclusión social de los adultos mayores, que se formaron y viven en una sociedad en permanente cambio, con avances tecnológicos a escala planetaria: ¿Son las TIC herramientas de inclusión social que contribuyan a los adultos mayores a tener una posición de protagonismo social en una sociedad como la colombiana y manizaleña en transición demográfica a edad avanzada? Ello implica no solo un dato estadístico sino una importante transformación de nuestra sociedad; puesto que incorpora aspectos culturales complejos que plantean nuevas exigencias en la construcción de políticas, satisfacción de nuevas necesidades materiales, replanteamiento de los vínculos afectivos.

Potenciar la solidaridad entre los sujetos genera responsabilidad social necesaria para el desarrollo de una ética de la comprensión humana (Morin, 2006); cada sujeto posee una doble dialógica simultánea: vive para sí mismo y vive con y para el otro; de allí que cada sujeto fusiona egoísmo con altruismo, por lo que cualquier “mirada sobre la ética debe reconocer el carácter vital del egocentrismo, así como la potencialidad fundamental del desarrollo al altruismo. Toda mirada sobre la ética debe considerar que su exigencia es vivida subjetivamente” (pp. 22-23); por lo que el sentimiento de comunidad es el germen de la responsabilidad y de la que a la vez son constitutivas de la ética. Por tanto, el acto de compartir y participar es constitutivo de las personas en una sociedad. Aunque el tejido comunitario en los barrios se ha ido debilitando por la movilidad poblacional que, por un lado, lleva implícito la diversidad cultural y, por otro lado, crea la necesidad del reconocimiento mutuo para configurar relaciones de confianza y apoyo.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Manizales. (2014). Documento base para la formulación de la política pública de adulto mayor de la ciudad de Manizales. Recuperado de <http://www.manizales.gov.co/RecursosAlcaldia/201506242257527183.pdf>
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2009). Envejecimiento, derechos humanos y políticas públicas. Recuperado de https://social.un.org/ageing-working-group/documents/ECLAC_sp_HR%20and%20public%20policies.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2014). La nueva era demográfica en América Latina y el Caribe. La hora de la igualdad según el reloj poblacional. Recuperado de https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/6/53806/MPD_ddr2_esp.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [Dane]. (2005). Boletín Censo General 2005. Perfil Caldas. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/17000T7T000.PDF
- Huenchuan, S. y Sosa Z. (2002). Redes de apoyo social de personas mayores en Chile. Recuperado de https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/11497/ZSosa_SHuenchuan.pdf
- Morín, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Organización de Naciones Unidas. (2014). La situación demográfica en el mundo. Recuperado de <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/trends/Concise%20Report%20on%20the%20World%20Population%20Situation%202014/es.pdf>
- Romero, A. (2008). ¿Qué son TIC? Recuperado de <http://boards5.melodysoft.com/UPELBIOLLO-GIA/resp-que-son-tic-20.html>
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1995). *Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. Caracas: UNAM-Nueva Sociedad.

3.7

EDUCACIÓN SOCIAL Y GERONTAGOGÍA: LA PROPUESTA UMMA

MARTHA ELENA SILVA PERTUZ

Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena
Profesora titular Universidad Metropolitana

m.silva@unimetro.edu.co

mespcontactos@gmail.com

Resumen

Introducción. La tendencia de las estadísticas demográficas sobre la población de personas mayores aumenta en todo el mundo, incluye a Colombia, el país no es la excepción. Los adelantos, alternativas de abordaje y aportes en las ciencias de la salud y la tecnología, así como diversas y más favorables condiciones / entornos ambientales y eco sistémicos, han posibilitado prolongar la esperanza de vida. Hasta hace poco tiempo, las perspectivas acerca de las personas retiradas, finalizando su vida laboral activa / productiva, eran (aún lo son, debiéndose repensar y redefinir) sombrías, pesimistas y discriminadoras, enfocadas en los déficit, las patologías y el menosprecio por esta etapa del ciclo / curso vital individual y familiar. La principal necesidad educativa de este grupo etario está relacionada con la búsqueda de una nueva identidad personal y social.

En las recientes décadas estas perspectivas van cambiando, para positivo: se asume a la vejez como una vital “tercera etapa / edad” (otros la ubican como la cuarta edad), con grandes potencialidades, posibilidades y fortalezas para la actividad creativa, útil a la sociedad (distinta a la instrumentalización monetarista), aprovechando oportunidades de ocio, cultura, educación intra e intergeneracional, de desarrollo personal, formación, ocupación placentera del tiempo libre o disponible.

Por lo anterior, la salud y educación de las personas mayores son fundamentales si se desea aprovechar la sabiduría, experiencias e interacciones realimentadoras con personas en otras etapas (infancia, adolescencia, adultez joven y media).

Objetivo. Caracterizar integral y contextualmente las necesidades, posibilidades vitales y educativas de las personas mayores o en la etapa de la vejez desde los aportes de la Gerontagogía y la Educación Social. La *metodología*, se fundamenta en el *paradigma* Comprensivo (fenomenológico), *tipo* cualitativo, *método* de Investigación-Acción. *Instrumentos investigativos* (revisión y análisis bibliográfico, encuesta, entrevistas semiestructuradas y grupo focal). *Acción:* 1. Abordaje y motivación institucional acorde con el PEI de la Universidad Metropolitana, Barranquilla (Colombia), fundamentado en la pedagogía dialógica y servicio a la región, desde las ciencias de la salud y la educación, 2. Construcción inicial del Proyecto UMMA.

La Educación y Pedagogía Social son dos caras de una misma moneda, que al integrarse con la Gerontagogía y sus aportes se constituyen en caminos posibles para la educación, el aprendizaje y la calidad de vida de las personas mayores. De acuerdo con García (2003), la Educación Social

Está dirigida a contribuir al desarrollo integral de las personas y de la convivencia social, afrontando necesidades y problemas que surgen en la vida cotidiana; compartiendo objetivos, criterios de actuación y principios metodológicos propios del trabajo social reflexivo, crítico y constructivo, mediante procesos educativos orientados a la transformación de las circunstancias que limitan la integración social de las personas, procurando una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión haciendo más creíble la legítima aspiración de todos-as los ciudadanos-as a una mayor calidad de vida. (p. 80).

Se sintoniza con lo anteriormente planteado lo que Núñez (2009) acota con relación a la Peda-

gogía Social –P.S.– (como ámbito teórico y epistemológico), la cual se ocupa de estudiar y someter a la crítica los modelos vigentes de la Educación Social, con el propósito de elaborar y proponer nuevos modelos de E. S., así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de los mismos. Complementando estos planteamientos, Bedmar y Montero (2010) enfatizan en los principios de la P.S., así como la concreción contextualizada de esta, al considerar el desarrollo integral y social de la persona desde un enfoque crítico y reflexivo, que estimule la transformación y el bienestar social, lo cual permitirá una integración optimizada y positiva de las condiciones vitales de personas y colectivos, para el caso de las personas mayores. Estos dos últimos autores referenciados ofrecen una clarificación conceptual, a partir de sus pesquisas sobre lo aportado por diversos investigadores, y utilizan la nominación Educación Social con mayúsculas para referirse a la profesión o a la disciplina académica y educación social con minúsculas para denominar la práctica social y educativa.

Hasta este punto los autores referenciados coinciden con Delors (1996) en que, de acuerdo con las dinámicas históricas y contextuales, la educación con y para las personas mayores se desprende de una concepción humana e innovadora de la educación permanente y a lo largo de la vida, repensando y redefiniendo al tenor de las circunstancias, el saber hacer, ser, conocer, pensar y convivir desde/con diversas y funcionales formas, con la finalidad de adquirir provecho y disfrute de cada vivencia, oportunidad y experiencia, que fomente el actualizarse, el profundizar y aportar para adaptarse lo más favorablemente a un mundo en donde lo único constante es el cambio.

En el orden de ideas propuesto desde el título de este trabajo, la Gerontagogía, según Lemieux (1998) se constituye una ciencia educativa interdisciplinaria cuyo objeto de estudio es la persona mayor en situación pedagógica (andragógica, de/para adultos-as viejos-as, reivindicando la hermosura y profundidad de este último término en desuso y señalado peyorativamente en lo socio-cultural); es a la vez la Gerontagogía, siguiendo al anterior autor, una ciencia práctica que tiene como objeto el abordaje / intervención educativo-a de las personas mayores, también asumida como el conjunto de métodos, técnicas y estrategias reestructurados en un nuevo cuerpo de conocimientos.

Si se integran en una columna complementaria la Pedagogía Social y la Educación Social, por un lado, y la Gerontagogía como una segunda columna soporte, por otro, se tiene un andamiaje binario en lo ontológico, epistemológico, y metodológico, para una aproximación y abordaje activo humanizado y funcional a quienes investigan y viven la vejez con una nueva mirada, sensibilidad y propuestas de acción.

En un estudio que viene adelantando la investigadora Silva Pertuz (2017) sobre caracterizar integral y contextualmente las necesidades, posibilidades vitales y educativas de las personas mayores o en la etapa de la vejez, desde los aportes de la Gerontagogía y la Educación Social, esta hace eco de los planteamientos esclarecedores de Sánchez (2000 y 2001) en cuanto a que la Gerontagogía debe asumirse como un ámbito o espacio de conocimiento interdisciplinar y fronterizo, a la vez que híbrido –por poner en diálogo y acudir a los aportes de diversas disciplinas y especialidades–, más allá de las disciplinas establecidas, apostando la propuesta gerontagógica por una renovación profunda acerca

de los modos de pensar la educación y el envejecimiento; el citado autor, Sánchez Martínez, la asume y propone como un paradigma y una concreta manera de apostar por la educación y el aprendizaje de las personas mayores, dependientes o no, que sienta sus bases en asumir una epistemología del descubrimiento (quiénes y cómo son los mayores, los-as viejos-as), considerando este contexto-dinámica educativo-a como un proceso comunicacional entre las personas co-participantes en ello, que toma como referentes y retos la construcción de las soluciones a las necesidades de los mayores, que motiven a la acción, aprovechando la experiencia acumulada por estos a lo largo de la vida.

Es esperable, que la motivación para investigar y actuar, por y para la educación de las personas mayores, es dar sentido grato a la etapa de la vejez, aspirando y convencidos que mediante la práctica educativa a tono con las necesidades, intereses, motivaciones y aptitudes de estas personas y sus contextos, es posible transformarse y transformar positiva y proactivamente el ethos o entorno personal, familiar, institucional y social en el que este grupo etario interactúa (a veces poco estimulante); lo cual significa asumir, y que a su vez asuman, todo un reto de actitudes, acciones y posibilidades, cuya finalidad, al final de cuentas, no se refiere a conseguir personas mayores “más educadas y productivas monetariamente”, por las razones antes desglosadas, sino que estas sean más felices, y que esa felicidad sea la consecuencia de una búsqueda personal dirigida hacia sí mismos-as y hacia el entorno que les rodea, en el cual tejen sus relaciones interpersonales. Por otra parte, el intercambio intergeneracional es un componente muy importante, valioso, funcional y vitalizador en la apuesta gerontagógica. Abordar lo intergeneracional implica definir primero lo generacional. Para Vásquez-Brofman (2006), la palabra

“generación” hace referencia a un grupo de personas o coetáneos que conforman una proporción importante de la población global de un país, cuyas ideas o acciones identifican una época. Esta investigadora sostiene que

Las actuales personas mayores son las la primera generación de la llamada “tercera edad” en la historia de la humanidad, caracterizadas diferencialmente a las de la vejez, como se designaba a las personas mayores hasta hace pocos años; antes no existían personas de la tercera edad en cuanto generación, las generaciones de “tercera edad” que vendrán en el futuro serán distintas. (p. 261)

Se complementa y contrasta lo anterior con lo aportado por Bedmar (2002) acerca del término generacional cuando destaca los cuatro componentes de esta nominación: Son un conjunto de personas, con proximidad etaria, con influjos culturales y sociales compartidos y expresión de comportamientos similares. La autora de este “paper” (texto) concuerda con variados autores en cuanto a que la convivencia e interacción de distintas generaciones resulta imprescindible para la existencia de cualquier persona y cultura, ya que, al decir de Iacub (2011), el proceso de envejecer y ser una persona vieja connota implicaciones psicológicas que recorren toda la vida desde sus inicios, mediadas por las auto- y heteropercepciones, que nutren la conciencia y la identidad de envejecer (funcional y/o disfuncionalmente).

Son las anteriores glosas los fundamentos que soportan la generación del Proyecto UMMA (Universidad Metropolitana de Mayores) en Barranquilla (Colombia), al ser esta institución universitaria y la FHUM (Fundación Hospital Universitario Metropolitano, en esta misma ciudad colombiana y pocos metros de distancia) un siste-

ma institucional que integra desde sus subsistemas académico, investigativo y de extensión la manera de apropiarse y de proyectarse socialmente, en contexto y con pertinencia en el tema que se trabaja desde la investigación en desarrollo referida y en esta ponencia abordado.

Referencias

- Bedmar, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson
- Bedmar, M. y Montero, I. (2010). *Recreando la Educación en Personas Mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- García, J. (2003). *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.
- Núñez, V. (2009). *La educación en tiempos de incertidumbre: Las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Iacub, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Lemieux, A. (1998). *La gérontologie où l'éducation des personnes âgées à l'université de l'an 2000*. En M. Guirao y M. Sánchez (Eds.), *La oferta de la Gerontología: actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores* (pp. 199-234). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez, M. (2000 y 2001). *Haciendo avanzar la Gerontología. Aprendiendo de la experiencia canadiense*. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 6-7, 243-262. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaPS-2000-2001-06-07-2140&dsID=Documento.pdf>
- Vásquez-Brofman, A. (2006). *Amor y sexualidad den las personas mayores. Transgresiones y secretos*. Barcelona: Gedisa.

3.8

LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ EN PERSONAS CON DISCAPACIDADES ESPECIALES

JUAN DIEGO VIVEROS ARANDIA

ASTRID YOLANDA MONA CELIS

MARLY ROCÍO BECERRA

Estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil
Corporación Universitaria Minuto de Dios
arandia3050@gmail.com

Resumen

En la pedagogía para la paz y el posconflicto en el proceso de paz se ha tenido en cuenta a las personas con discapacidades especiales en marco referencial de los acuerdos mediante la inclusión económica, política, social y cultural.

Introducción

Durante los últimos años nuestro país ha estado hablando de inclusión, pedagogía para la paz y posconflicto, pero realmente sabemos ¿qué papel juegan las personas con discapacidades especiales? ¿Qué es la pedagogía para la paz? y ¿cuáles son las implicaciones del posconflicto en personas con discapacidades especiales? Por esto se propone unas líneas de acción que van encaminadas a la inclusión, la pedagogía para la paz y el posconflicto que van de la mano con el proceso que firmaron el Gobierno y las FARC-EP.

Marco teórico

Estos temas son vitales para la construcción del proceso de paz, por lo cual son temas de gran prioridad para nuestra sociedad. Con relación al primero, la población con discapacidad de Colombia (INCI) e (INSOR), junto con algunos entes del gobierno y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el taller “Pedagogía de paz, líderes regionales con discapacidad” (2016) respaldaron el proceso de paz. Según la Presidencia de la República

de Colombia (2016), en este encuentro se elaboró un documento en el que expresaron las siguientes conclusiones:

Nos adherimos a la firma de los acuerdos para la construcción de una paz estable y duradera entre el Estado colombiano y la insurgencia de las FARC EP. Así mismo identificamos que en el contenido de los acuerdos, la población con discapacidad está nombrada de manera transversal en varios de los apartes del acuerdo, situación que brinda posibilidades de participación y reconocimiento de los derechos de dicho grupo poblacional. (párr. 6)

Colombia después de 52 años de conflicto armado entre grupos vive el momento más importante de su historia, en el cual la paz juega un papel primordial en el desarrollo. Pero la paz no es una simple firma en el papel, sino la solución de un conflicto armado que ha causado más de 218 094 víctimas mortales hasta 2012; un proceso mucho más significativo porque incluye temas como la equidad y la inclusión.

Por mucho tiempo se ha señalado y rechazado a las personas en condición de discapacidad, llegando al punto, que nuestro país ha planteado la falta de oportunidades y la discriminación en los sectores de la sociedad para estas personas en los distintos ámbitos sociales, políticos, económicos que ha surgido por la falta de oportunidades reales de cambio.

Por esto, la misión es buscar caminos de paz con la inclusión educativa y social de las personas en condición de discapacidad, ya que todos tenemos los mismos derechos. Ya vemos venir la hora de ver a nuestro país en paz, como un país fusionado, en donde cada uno de nosotros seamos parte de la

historia de un país incluyente con las personas en condición de discapacidad.

En cuanto al segundo tema, quizás menos evidente que el anterior, tiene que ver con la pedagogía para la paz, la desinformación y la desconfianza que tiene la opinión popular sobre el proceso de paz.

En El Litoral (2016) Marta Paillet indica que “La pedagogía de la paz es una metodología, un conjunto de herramientas útiles para la comprensión de las correctas relaciones entre las personas, dentro de las cuales consideramos un emergente natural al conflicto” (párr. 4).

Por esto es muy importante crear e implementar una campaña pedagógica en la que se comenten los puntos de negociación del proceso de paz mediante ayudas técnicas, tecnológicas y foros de participación ciudadana.

Que tenga como propósito principal identificar y conocer los alcances del acuerdo firmado por el Gobierno y las FARC-EP. En el cual cada ciudadano tenga presente las bases conceptuales del acuerdo que ayuden a crear una paz estable y duradera en todos los niveles, económicos, políticos y sociales, de nuestro país.

La finalidad es disminuir los índices de la desinformación y la no violencia en personas con discapacidades especiales en la sociedad actual, mediante capacitaciones y foros de discusión abiertos al público en general para crear una reflexión de sobre la pedagogía e inclusión para la paz.

Por último, en el marco del conflicto armado ha empezado a utilizarse el término “posconflicto”, el cual se ha definido como una etapa que se utiliza

después de la firma de un acuerdo final de paz. En el mismo se emplean para reconstruir la sociedad mediante la dejación de armas, la reinserción a la vida civil y política y desarrollo de la pedagogía para la paz en el país.

De acuerdo con Rettberg y Camacho (2002), y según la Universidad de los Andes y la Fundación Ideas Para La Paz, dedicados a las investigaciones sobre el conflicto armado en Colombia, definen también el posconflicto como “Aquel periodo de tiempo que se inicia con el cese de hostilidades entre las partes previamente enfrentadas” (p. 17).

El posconflicto es un proceso de transformación social, en el que es fundamental la consolidación de la cultura de paz a largo plazo en las comunidades de nuestro país, como mecanismo de participación comunitaria en el proceso que se lleva a cabo durante la implementación del acuerdo suscrito entre el Gobierno nacional y las FARC-EP.

Donde el camino sea la construcción de nuevas reformas del Estado, la democratización de la justicia y la participación de la sociedad, con enfoques políticos, económicos, sociales y culturales en la construcción de la paz, siendo esta la única posibilidad de transformar la sociedad de nuestro país.

Conclusiones

Durante los últimos años, el Estado colombiano ha empezado a vivir una era de cambios en la sociedad; entre ellas se encuentra la inclusión de

personas con discapacidades especiales en ámbito educativo, laboral y social de nuestro país, mediante promulgaciones de leyes y convenios sobre la protección de esta población civil.

Pero en especial en la implementación de los acuerdos firmados por el Gobierno nacional y las FARC-EP, en los cuales se muestra mediante una transversalidad los derechos de las personas con discapacidades, mediante programas de detección y atención temprana de discapacidades y de rehabilitación integral que incluye servicios institucionales y comunitarios.

Promoviendo la inclusión social en los ámbitos cotidianos, desde un enfoque de independencia y autonomía para las personas con discapacidad y garantizar espacios de participación en los comités de discapacidad, de justicia transicional, política social, entre otros.

Referencias

- El Litoral. (2016). Violencia y mediación escolar. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2006/04/30/educacion/EDUC-01.html>
- Presidencia de la Republica de Colombia. (2016). 156 líderes regionales con discapacidad le dicen sí al plebiscito. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/noticia/160930-156-lideres-regionales-con-discapacidad-le-dicen-si-al-plebiscito>
- Rettberg, A. y Camacho, A. (2002). *Preparar el futuro: Conflicto y post-conflicto en Colombia*. Bogotá, D.C.: Libros de Cambio.

3.9

HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

YINAYS GÓMEZ SOBRINO

Docente catedrática e investigadora, Uninorte

ysobrino@uninorte.edu.co

Resumen

Esta ponencia es una revisión teórica sobre el enfoque de educación inclusiva en la educación superior en el marco de la investigación doctoral “Hacia una Educación Superior Inclusiva”. Desde la investigación que da origen a esta presentación académica se parte de la idea de que los contextos e instituciones educativas deben responder a las necesidades de las poblaciones diversas que atienden, así como proteger y promocionar sus derechos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013). En este sentido, se pretende abordar teóricamente los siguientes temas: Educación Inclusiva (Diferencias de la Educación inclusiva con la Educación integradora); Educación Superior Inclusiva: Enfoques de la Educación Superior Inclusiva (Diversidad y Equidad); Principios de la Educación Superior Inclusiva (Integralidad, Flexibilidad, Interculturalidad y Participación), finalmente se aborda el tema de la Calidad Educativa y Educación Superior.

Diversidad humana y educación

Los grupos sociales se caracterizan por estar conformados por personas con características propias y diferentes que son el reflejo de la diversidad humana. Para responder a esa diversidad nace la Inclusión como forma de garantizar la participación social. En la actualidad, los sistemas educativos como instituciones sociales acogen el enfoque de educación inclusiva para promover procesos educativos equitativos que permitan el reconocimiento de las diferencias como oportunidades y no como problemas. Atendiendo a lo anterior, este trabajo busca presentar el abordaje teórico que se ha hecho hasta el momento en el marco de la tesis doctoral “Hacia una Educación Superior Inclusiva” anclado al proyecto de investigación “Diversidad y Educación Inclusiva en la Universidad del Norte”.

Para iniciar el abordaje teórico del tema de investigación se parte de la comprensión de la **Educación inclusiva**, la cual “se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo” (Valenciano, 2009, p. 17). Desde el enfoque inclusivo se pretende dar respuesta a las necesidades educativas de los individuos, planteadas desde múltiples perspectivas que se relacionan entre sí: cultura, políticas y prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2000). Lo anterior hace pensar en dos características esenciales de la educación inclusiva: su surgimiento como respuesta a la urgencia de promover aprendizajes significativos para todas las personas y su carácter multiperspectivo.

La primera característica referida a la satisfacción de aprendizaje de todos y para todos es sustentada por el MEN (2009) cuando establece que la Diversidad “es la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación” (pp. 15-16).

El organismo internacional más reconocido en materia de Educación, la Unesco (2008), define la educación inclusiva como el proceso dirigido a responder a la diversidad de los estudiantes, aumentando su participación y reduciendo la exclusión. El aporte que hace la Unesco a la definición conceptual de la educación inclusiva amplía el espectro de su comprensión en tanto reconoce que es importante no solo crear procesos educativos pensados en la diversidad, sino crear experiencias que posibiliten la participación de los estudiantes, especialmente aquellos excluidos.

A continuación se hace una explicación de las **diferencias de la Educación inclusiva con la Educación integradora**; para ello se reconoce que la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en contextos escolares regulares supone hacer adecuaciones curriculares para educar a todos los niños, sin embargo, la educación inclusiva va más allá: propone la atención de todos los tipos de diversidad posiblemente existentes en las instituciones educativas, ofreciendo condiciones permanentes de acceso, permanencia y participación activa. Para la Unesco (2003):

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (párr. 6-7).

Una vez realizado el abordaje conceptual sobre la educación inclusiva se pretende a continuación describir los tópicos referentes a Educación Superior Inclusiva y sus principios; finalmente se exponen las implicaciones de la Educación Superior Inclusiva en la Calidad Educativa. Todo ello en aras de sentar las bases para el proceso investigativo que pretende crear un ambiente educativo inclusivo en el contexto de la Universidad del Norte.

Educación superior inclusiva

Partimos de la premisa de que el enfoque inclusivo es el indicado para nuestra propuesta, dado que no solo está a la vanguardia de las propuestas pedagógicas, sino que su aplicación en contexto educativos superiores cumple con lo establecido legalmente para este nivel formativo y brinda las posibilidades de acción requeridas para las diferentes poblaciones allí existentes. Los Lineamientos de Educación Superior en Colombia del MEN (2013) establecen que la educación inclusiva debe ser considerada como una estrategia fundamental contra la exclusión social.

Esta visión de la **Educación superior inclusiva** desde el marco legal colombiano da cuenta de las acciones desarrolladas por el Estado para luchar en contra del flagelo de exclusión social.

Para Chirelou (2009), el diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en educación superior responde a factores propios de los países en lo referente a su estructura social, a las formas en que se concibe la propia educación superior y a las ideas que afectan a las instituciones y sus valores. Este tipo de educación superior reconoce dos pilares fundamentales en el proceso educativo:

1. **Diversidad** como uno de los conceptos más representativos, entendida como una característica innata de los sujetos. Sin embargo, esta característica innata en algunas circunstancias representa un problema cuando se clasifica a la persona por su condición diferencial considerándolo “normal o anormal”. En línea con lo anterior, el MEN (2009) propone que desde el enfoque inclusivo la diversidad está “dentro de lo normal”, valorando las diferencias como oportunidades para potencializar el

desarrollo de las sociedades y las personas a través de los procesos educativos.

2. La **Equidad**, que el MEN (2013), al hablar de educación, relaciona con la necesidad de reconocer la diversidad de los actores educativos, adaptando el sistema a las diferencias existentes entre los sujetos (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas) para darle a cada uno lo que necesita en su justa medida. La equidad se define como dar a cada uno lo que cada uno necesita y significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos (MEN, 2009, p. 15). En este sentido, la equidad se diferencia de la igualdad porque mientras la primera busca satisfacer las necesidades de los individuos desde el reconocimiento de sus diferencias, la segunda busca darles a todos lo mismo sin identificar primero sus particularidades.

Los dos principios mencionados dan sentido al enfoque de educación inclusiva en tanto, por un lado, reconocen la multiplicidad de características que poseen los sujetos y que se convierten en oportunidades de interacción en el fenómeno educativo, y por otro, la necesidad de satisfacer las diferentes necesidades de esos individuos desde su diversidad.

Principios de educación superior inclusiva

La Educación Superior Inclusiva tiene unos **Principios** propuestos por el Ministerio de Educación Nacional desde los Lineamientos de Educación Superior, entendiéndolos como aspectos esenciales para el desarrollo de propuestas en el marco de

la educación universitaria. Estos principios según el MEN (2013) son:

- **La Integralidad**, que hace referencia dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser detectadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo para el desarrollo integral de la persona, y la pertinencia, entendida desde la educación inclusiva como la relación de las instituciones de educación superior con su entorno y su incidencia en lo social, económico, cultural y político, ofertando métodos adecuados para toda la comunidad.
- **La Flexibilidad**, que concierne a la capacidad de adaptación para responder a los diferentes tipos de diversidad, partiendo de la premisa de que las realidades estudiantiles en educación superior son cambiantes, y por ello los lineamientos deben estar pres- tos a su revisión, cambio y actualización.
- **La Interculturalidad**, se considera su valor en el cambio, el intercambio, el diálogo y aprendizaje de los saberes diferentes en contextos de respeto. La interculturalidad va más allá de una simple cuestión de tolerancia y pretende examinar la capacidad transformadora de las instituciones de educación superior de sus propios sistemas educativos con el fin de asegurar a toda la población el derecho a una educación de calidad.
- El último principio es el de **Participación**, que refiere a

Tener voz y ser aceptado por lo que uno es (...). En el caso colombiano, este objetivo se

refiere a alcanzar una educación de calidad, para lo cual la participación de la comunidad es un referente para la construcción del enfoque de educación inclusiva en el contexto del país. (pp. 11-12)

Implicaciones de la educación superior inclusiva en la calidad educativa

La Educación Superior colombiana de calidad necesita de escenarios en los que se promueva la participación del estudiante en su propio proceso de desarrollo humano en todas sus dimensiones (integralidad y participación), adaptándose a sus realidades cambiantes (flexibilidad), en condiciones de intercambio constante con otros (interculturalidad). El desarrollo de propuestas educativas inclusivas contribuye a lograr la calidad educativa, comprendida como el conjunto de condiciones que permiten el mejoramiento permanente de la educación en todos los niveles. No obstante, como lo proponen Harvey y Green, citados por el MEN (2013), “la calidad es un concepto dinámico que posee diferentes significados dependiendo del contexto en el que se utiliza” (p. 14). En este sentido, la calidad no es un elemento estático; por el contrario, requiere de permanente revisión y perfeccionamiento para lograr las metas formativas de la educación.

Este orden de ideas, la Política Educativa del Gobierno actual de la República de Colombia, denominado “Gobierno de la Prosperidad”, se fundamenta en la idea de que

(..) una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen

con sus deberes y viven en paz (...) Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (MEN, 2010, p. 5).

Desde la anterior perspectiva ya se reconoce que el ofrecimiento de escenarios educativos equitativos y pertinentes contribuye en gran medida a mejorar las situaciones de injusticia social e inequidad, objetivo esencial del enfoque de educación inclusiva. En educación superior, la calidad busca responder a las necesidades particulares de los individuos pertenecientes a comunidades, entonces la calidad responde no solo al individuo, también a la sociedad. Para el MEN (2013), la Calidad está ligada a la satisfacción de las necesidades, expectativas e intereses de las comunidades desde la construcción colectiva del saber.

Siguiendo con la propuesta de calidad en educación superior en Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (s.f.) propone que Calidad Educativa hace referencia a una propiedad del servicio público de la educación en general y en particular a la forma en que se presta ese servicio según el tipo de institución. Para el CNA (s.f.), la calidad de la educación superior es su razón de ser, busca reconocerla, velar por su acrecentamiento y promover su desarrollo. Para este estamento, la calidad supone el esfuerzo permanente de las instituciones para responder responsablemente con sus requerimientos propios.

Estas funciones se resumen en docencia, investigación y proyección social; y reciben diferente focalización en las instituciones, dando lugar a distintos estilos de institución. El CNA establece que

para determinar la calidad en las instituciones se tiene en cuenta: las características de las instrucciones que expresan denominaciones de cada tipo de establecimiento; los referentes históricos (la normatividad existente y las orientaciones básicas que movilizan el sector educativo, entre otros); lo que la institución considerada como su especificidad o su identidad (la misión institucional y sus propósitos). En definitiva, la valoración de la calidad desde el CNA es un ejercicio hermenéutico en el que el funcionamiento de las instituciones y sus programas se reconocen en su contexto social, económico, ambiental y cultural.

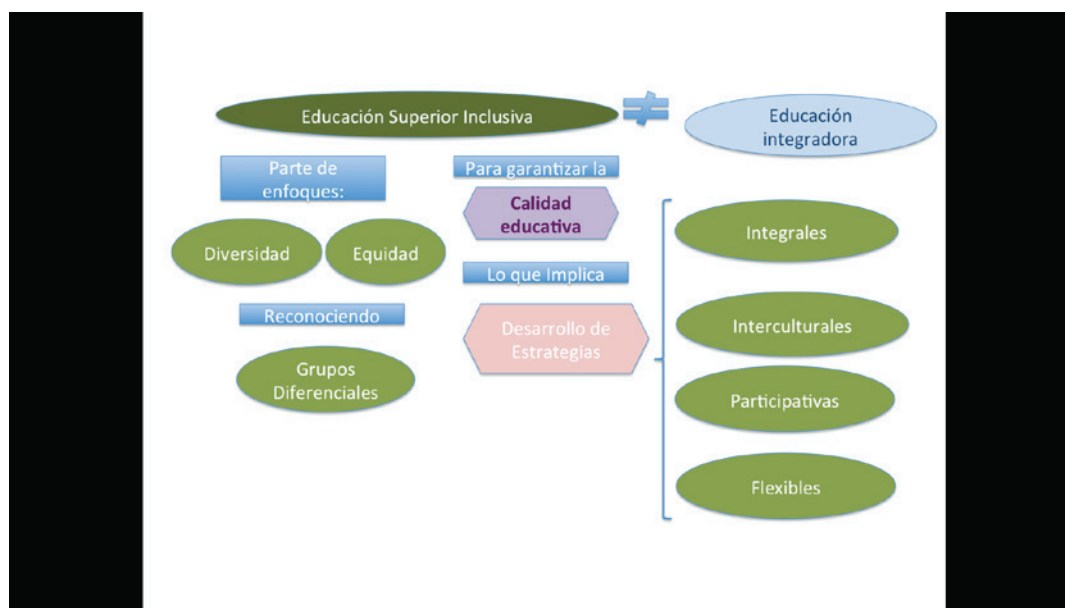
Asimismo, Castaño y García (2012) reconocen que la calidad de la educación superior no puede analizarse términos arbitrarios; y esto se evidencia a través de la medida del impacto social de los programas y sus instituciones desde aspectos como la matrícula, áreas de conocimiento, programas, vinculación con el sector productivo, y por el impacto en la sociedad. Por lo anterior podría determinarse que la calidad depende en gran medida de las condiciones propias de las instituciones y sus programas. Para concluir el tema de calidad en educación superior se relaciona el mismo son el la perspectiva inclusiva; en consecuencia, la Unesco (2008) indica que para lograr la calidad educativa desde el enfoque inclusivo debe existir un equilibrio entre la excelencia y la equidad. Para ello se debe garantizar que se ofrezca una educación acorde con las necesidades de los individuos que les permita aprovechar las oportunidades y aprender en niveles de excelencia para evitar reproducir desigualdades sociales. La Unesco (2008) agrega que “la personalización de las ayudas es un aspecto clave porque las políticas de equidad suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos, lo cual

limita su potencialidad para promover el máximo desarrollo de las personas” (p. 10).

Atendiendo a la necesidad de desarrollar escenarios formativos inclusivos en contextos universitarios, la pregunta problema central de la investigación en curso es: ¿Cuáles son las características principales, potencialidades, necesidades, factores de riesgo de exclusión social y/o académicos que pueden incidir en el desarrollo de la inclusión socioeducativa de los Grupos humanos Diversos

para proponer lineamientos y propuestas de acción que puedan incidir en medidas curriculares, extracurriculares y estructurales para satisfacer las necesidades de los posibles grupos Diversos existentes en el contexto de Uninorte?

El siguiente esquema representa en términos generales la organización conceptual de los temas abordados en la revisión teórica de la investigación “Hacia una educación superior Inclusiva”:



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Castaño, G. y García, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 2(15),

219-243. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2425/2887>

- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 5(48), 1-15. Recuperado de <https://rieoci.org/RIE/article/view/2153>

- Consejo Nacional de Acreditación. (s.f.). ¿Qué significa calidad en educación superior? ¿Cómo se determina? Recuperado de <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Educación de calidad. El camino para la prosperidad. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Recuperado de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En P. Sarto y M. Venegas (coords.), *Aspectos clave* (pp. 9-172). Salamanca: INICO.

3.10

LOS APRENDICES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN EL COMPLEJO INDUSTRIAL DEL SENA- ATLÁNTICO

NANCY YOLIMA PALACIOS MORENO

Maestría en educación

Universidad del Norte

SENA (Centro Nacional Colombo Alemán -Regional Atlántico)

SENNOVA Semillero de Investigación SIDICA

npalacios@uninorte.edu.co

nypalaciosm@misena.edu.co

Resumen

En este trabajo se pretende realizar un diagnóstico que permita la identificación de la población con diversidad funcional y su condición como aprendices en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), además de la aplicabilidad efectiva de la normativa de inclusión de acuerdo con la Resolución 1726 de 2014 del SENA “Por la cual adopta la Política Institucional para Atención de las Personas con discapacidad” (p. 1), para la formación profesional integral de aprendices con diversidad funcional en el SENA Complejo Industrial, garantizando el bienestar y desarrollo profesional de la población, además de hacerlos partícipes en todos los procesos presentes en la institución.

La inclusión, es un proceso, ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado (Echeita y Ainscow, 2011, p. 7).

Esto se construye a partir de la presencia del estudiante en la escuela recuperándolo del aislamiento de un ambiente privado e insertándolo a un espacio público de socialización y aprendizaje.

El desconocimiento o falta de interés de los entes responsables en garantizar los derechos y los servicios contemplados en la normatividad para la población en condición de discapacidad, es un déficit que deben superar. En muchos casos para que se garantice sus derechos se toma como único recurso la acción de tutela, presiones sociales hacia gobierno y el estado. No se puede negar que se han obtenido importantes y exitosos esfuerzos en algunos lugares

para mejorar las condiciones a la población, pero estos no son resultados eficaces que se debe obtener de una Política Nacional de Discapacidad (Parra, 2013); además encontramos datos que no son confiables, son especulativos; por esa razón deja a la población con diversidad funcional en una línea invisible. “Los sistemas de información en Colombia son muy deficientes, mucha de esta información debería ser adquirida directamente con las personas e instituciones involucradas en los procesos de rehabilitación por medio de fuentes institucionales o con las personas directamente involucradas” (Lugo y Seijas, 2012, p. 15).

Los diseños curriculares no están diseñados con estrategias de inclusión, ya que no son considerados de gran relevancia. Los instructores no están preparados, capacitados, para trabajar de manera inclusiva y las actitudes sociales de rechazo son evidentes, se sigue manejando maltrato y exclusión; estas influyen en las carentes oportunidades de ingresar a los centros de formación; incluso cuando pueden hacerlo, la creencia por lo general es que los centros especiales son la opción más viable para las personas con cualquier condición de discapacidad y se sesga las posibilidades de ingresar a los centros de formación formales e informarles.

El SENA es una entidad pública enfocada al desarrollo económico, tecnológico y social del país para el beneficio de todos los colombianos sin excepción; ofrece una Formación Profesional Integral; proceso mediante el cual la persona adquiere, desarrolla de manera permanente, conocimientos, destrezas, aptitudes e identifica y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación activa en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales (Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del SENA, 2012).

Su Plan estratégico SENA 2011-2014 en su formulación estratégica establece con visión SENA al 2020 en una institución de Clase Mundial, para beneficio de los colombianos, la inclusión social de personas y comunidades vulnerables, esta institución cuenta con convenios en diferentes países, como Israel, Francia, Alemania, etc., se ajusta a las normatividad mundial de trabajo, con varios reconocimientos, programas académicos, laborales en empresas al nivel mundial y prepara a sus aprendices en convenios y estándares internacionales.

Palacios y Romañach (2008) definen 3 modelos de tratamiento para la población con discapacidad: un primer modelo de tratamiento se podría denominar de prescindencia en el que se supone que las causas que dan origen a la diversidad funcional tienen un motivo religioso; el segundo modelo es el denominado rehabilitador, desde su filosofía considera que las causas que originan la diversidad funcional no son religiosas sino científicas, y el tercer modelo, denominado social, es aquel que considera que las causas que originan la diversidad funcional no son ni religiosas, ni científicas, sino sociales.

Romero y Lauretti en 2006 identificaron como barreras para la educación: la carencia o la falta de escuelas y/o instalaciones, de docentes y personal capacitado en el tema, de material didáctico apropiado, la ausencia de apoyos institucionales, de recursos físicos, técnicos, de políticas y medidas legales que apoyen los procesos de integración.

Además encontramos mínimo interés en la información, como datos no confiables, los sistemas de información en Colombia son muy deficientes, mucha de esta información debería ser adquirida directamente con las personas e instituciones

involucradas en los procesos de rehabilitación por medio de fuentes institucionales o con las personas directamente involucradas (Lugo y Seijas, 2012, p. 177).

Las prácticas de los docentes y estudiantes son factor que incide directamente sobre las políticas incluyentes. Adicionalmente, se identificaron otros factores que afectan el proceso de inclusión, tales como el número de estudiantes de la clase, los recursos inadecuados para el desarrollo de estas propuestas. (Serrano et al., 2013).

Las actitudes sociales de rechazo son tan evidentes que por falta de educación incluyente se sigue manejando cierto tipo de maltrato y exclusión; la sociedad influye en extremo en las oportunidades de ingresar a los centros de formación.

Marco normativo internacional y nacional sobre población con diversidad funcional y la atención en espacios educativos

La Declaración Mundial de los Derechos humanos en su artículo 26 establece puntos específicos sobre el derecho, el pleno desarrollo de la integridad humana sus condiciones, todos los aspectos que favorecen a todas las personas del mundo, generando tolerancia, libertades, comprensión entre todos los grupos sin importar su religión, diversidad o grupo étnico promoviendo la paz.

La Declaración de los Derechos de los Impedidos, sinónimo de discapacidad, fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en su Resolución 3447 del 9 de diciembre de 1975; es un documento sobre los derechos de las personas con cualquier clase de discapacidad, y en él se menciona el derecho a la vida, la sa-

lud, la educación, la rehabilitación, el empleo, la protección social a todos las personas sin importar su raza, sexo, condición, edad, la participación a la vida pública, política y judicial.

Colombia es un país que también le esta apostado a la inclusión, como bien lo menciona la Constitución Política (1991), que en sus principios fundamentales establece:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (párr. 2)

Asimismo, en el artículo 67 de la Constitución Política se indica la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna, la protección especial a personas que por condición económica, física o mental se encuentren en condición de protección especial. Y el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 166 de 2013 sobre Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social solicita al SENA asegurar el acceso a la formación para el trabajo de los jóvenes y adultos con discapacidad.

La Resolución 1726 de 2014 es un documento normativo emitido por el SENA, en el cual menciona el interés en la aplicación y desarrollo de la política institucional que tiene como objetivo la atención a personas con discapacidad en todos los ámbitos de la institución, esta cuenta con los siguientes principios: Sostenibilidad, Calidad, En-

foque diferencial, Ajustes razonables, Diseño universal. Accesibilidad, Equidad, Participación.

El Complejo Industrial SENA-Regional Atlántico, no cumple en su totalidad con algunos objetivos específicos de la política institucional mencionada, por ese motivo se realizará un diagnóstico que permita la identificación de la población con discapacidad en sus condiciones sociodemográficas, desarrollo y posterior aplicabilidad efectiva de la normativa de inclusión Resolución SENA 1726/2014, para la formación profesional integral de aprendices con diversidad funcional en el Complejo Industrial SENA-Regional Atlántico; de esta manera garantizar su bienestar y desarrollo profesional de la población, haciendo partícipe a los instructores, aprendices, entes administrativos para que también sean integrantes activos, aporten a la visión del SENA y a nuestra nación. De lo anteriormente mencionado surgió un interrogante:

¿Se aplica de manera adecuada la Resolución 1726 de 2014 en el Complejo Industrial SENA-Regional Atlántico a la población con diversidad funcional?

AGRADECIMIENTO: Este proyecto de investigación recibió el apoyo de SENNOVA: Centro Nacional Colombo Alemán-Regional Atlántico, del cual la autora, Nancy Yolima Palacios hace parte del Semillero de Investigación SIDICA.

Referencias

- Consejo Nacional de Política Económica y Social [COMPES]. (2013). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. Recuperado de <http://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion/177-politica-publica-nacional-de-discapacidad-e-inclusion-social>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Lugo, L. y Seijas, V. (2012). La discapacidad en Colombia: una mirada global. *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación*, 22(2), 164-179. Recuperado de <http://www.revistacmfr.org/index.php/rcmfr/article/view/64>
- Palacios, A. y Romañach, J. (2008). El modelo de diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*, 2(2), 37-47. Recuperado de <http://www.scholarlyexchange.org/ojs/index.php/InterSoc/article/viewFile/2712/2122>
- Parra, C. (2013). Estructura institucional de la discapacidad en el Estado colombiano. *Civilizar*, 13(24), 80-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v13n24/v13n24a06.pdf>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 33, 347-356. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20071>
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2012). Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del SENA. Recuperado de http://rvcmr.org/EDT_MODELO_PEDAG_SENA/MODELO%20PEDAG%20DE%20LA%20FPI%20SENA.pdf
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2014). Plan estratégico Sena 2011-2014 con visión 2010. SENA de clase mundial. Recuperado de <http://co->

[munica.sena.edu.co/planestrategico/documentos/PE%20SENA%202011%E2%80%932014.pdf](https://www.sena.edu.co/planestrategico/documentos/PE%20SENA%202011%E2%80%932014.pdf)

Serrano, C., Ramírez, C., Abril, J., Ramón, L., Guerra, L. y Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Revista Salud UIS*, 45(1), 41-51. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/han-](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1)

[dle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1](https://www.sena.edu.co/planestrategico/documentos/PE%20SENA%202011%E2%80%932014.pdf)

Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. (2014). Resolución 1726. Política Institucional para Atención de las Personas con discapacidad. Recuperado de http://www.sena.edu.co/es-co/transparencia/ProyectoNorma/res_1726_120814.pdf

3.11

DERECHOS HUMANOS E INTERCULTURALIDAD: REFERENTES IMPERANTES EN LA EDUCACIÓN¹

ÁNGELA PATRICIA RINCÓN MURCIA²

Directora Centro de Investigación San Alfonso: CISA
Fundación Universitaria San Alfonso
angieveritatem@gmail.com

Introducción

Este texto busca conceptualizar el tema de los derechos humanos y la interculturalidad a la luz de la disciplina filosófica, enfocado hacia una construcción educativa incluyente dicho contenido constituye el constructo problemático que atraviesa esta investigación. Para ello se acude a algunos referentes en torno a las investigaciones suscitadas en el marco de la discusión sobre la fundamentación filosófica de los derechos humanos, como base estructural en el marco proyectual de una educación intercultural, cuyos frutos se enfocan hacia la construcción de una sociedad incluyente.

En este proceso se ha recurrido, en términos metodológicos, al andamiaje que en torno a la investigación estructurará Habermas, al considerar que se requiere la estructuración de saberes reconstructivos enfocados a ahondar en el mundo de la vida de los sujetos, para de allí perfilar sus contenidos significativos, en aras de sustentar una explicación coherente del objeto de estudio. Así lo aborda el autor en su texto *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*.

¹ Una primera versión de esta investigación fue presentada en el marco del II CONGRESO IBEROAMERICANO DE FILOSOFÍA PRÁCTICA: Justicia social y política en Iberoamérica, llevado a cabo del 12 al 15 de mayo de 2015. El texto representa un avance en la investigación realizada para el proyecto *Indagaciones en torno al sujeto político en la filosofía actual* dentro del Grupo interdisciplinario de investigación en Filosofía-Teología de la Fundación Universitaria San Alfonso.

² Investigadora reconocida por Colciencias en la categoría Asociada 2016-2018. Estudiante doctorado en Filosofía Universidad de Antioquia. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Licenciada en Filosofía y Letras de la misma universidad. Docente-investigadora de la Fundación Universitaria San Alfonso. Líder del Grupo de Investigación en Filosofía-Teología de la misma universidad.

En este texto, al delinear su capítulo “Aspectos de la racionalidad de la acción”, el autor considera que la investigación que requieren las sociedades democráticas, en aras del aporte que a ellas deben hacer a las ciencias sociales, se consolida al asumir un horizonte crítico reconstructivo. Para ello surge, en clave política, desde su formación fenomenológica, la epistemología genética de Jean Piaget (Habermas, 1989, pp. 369-395).

Para ello, según el pensador alemán, se requiere demarcar un enfoque reconstructivo, orientado a estructurar la tarea investigativa desde las siguientes bases transversales: 1) La reconstrucción del mundo de la vida como base estructural en la investigación, que se enmarca hacia el objetivo político de construir la teoría social; 2) la racionalidad subjetiva, traducida en las percepciones práctico-morales de los individuos, en tanto sujetos sociales, constituye una base *sine qua non* en la explicación teórica del mundo de la vida; 3) el distanciamiento crítico, concebido como una actitud hipotético-reflexiva, y el acercamiento valorativo, sustentado en una posición normativo-performativa, constituyen una tensión dialéctica necesaria para la investigación en torno a los procesos humanos evidenciados social, política y culturalmente. Este entramado permite que la investigación de la ciencia social no se parcialice en el juicio subjetivo, y a la vez, que no se dogmatice tras una pretendida neutralidad axiológica.

Respecto a lo dicho, se ha observado pertinente establecer el camino investigativo de este texto desde el horizonte crítico-reconstructivo con el fin de esclarecer algunas de las conceptualizaciones filosóficas acerca de los derechos humanos y la interculturalidad, en aras de la consolidación de una educación incluyente en la diversidad.

Este andamiaje se construye afirmando la necesidad de retomar la discusión sobre la fundamentación de los derechos humanos, pues a partir de la expresión escéptica de Norberto Bobbio con respecto a las discusiones filosóficas de los derechos humanos se dio inicio a un complejo y constante debate que en sí mismo busca, además de proponer posibles modos de fundamentación de los derechos humanos, reivindicar el papel del debate filosófico en torno a dicha labor.

En relación con ello, las siguientes líneas se centrarán en la discusión filosófica acerca de los derechos humanos, a partir de tres pensadores latinoamericanos que, como se verá, comparten criterios sobre la legitimidad de la función reguladora que tiene la fundamentación de los derechos.

Para tal fin se seguirá la inquietud investigativa de John Rawls, quien considera que la labor de la filosofía política es indagar en el fondo de los debates con el fin de estructurar una concepción pertinente de justicia que aporte herramientas en la consolidación de la democracia.

Ello conlleva a la perfilación de una educación marcada por la interculturalidad, en aras de un proceso de construcción conceptual, constituido desde algunos aportes de la filosofía política actual.

Debate en torno a la fundamentación filosófica de los derechos humanos

Beuchot (2004): La naturaleza humana. “Aunque se quiera eludir la pregunta, como lo hace Bobbio alegando que ya no hace falta –debido a la positivación de esos derechos, o debido al acuerdo de la mayoría–, el filósofo puede interesarse legítimamente en su fundamento” (p. 158).

En Mauricio Beuchot se encuentra una defensa de la existencia de la argumentación sobre los derechos humanos desde la tradición escolástica. Para tal efecto afirma que los que en la actualidad se nombran como *derechos humanos* son los que en tiempos de santo Tomás se denominaban derechos naturales. Ello lo evidencia básicamente desde el argumento de que así como los derechos humanos se sustentan en la condición humana, del mismo modo se desarrollaba la argumentación con los derechos naturales, los cuales se otorgaban al hombre por ser tal.

Beuchot es consciente de que esta fundamentación puede considerarse como metafísica, por lo cual afirma que resulta inevitable la consideración ontológica como fundamentación filosófica de los derechos humanos. Ello en razón de que los principios prácticos requieren el antecedente de los principios teóricos, los cuales pertenecen a la metafísica (Rincón, 2012).

En relación con ello Beuchot acude a la antropología filosófica, a la cual, según el pensador mexicano, le corresponde mediar entre la metafísica y la ética, haciendo que los principios morales de la primera se evidencien en la praxis de la segunda, es decir, los principios teóricos que constituyen la metafísica han de entroncarse en la práctica de la ética a partir de la misma condición humana argumentada en la primera, que adquiere su connotación activa en la segunda.

■ Carlos Nino: Ética, moral e institución

Nino propone una fundamentación de los derechos humanos a través de principios morales, ya que aquellos son para el pensador, ante todo, derechos morales. Para ello se sitúa en una posición metaética desde la cual discute con la filosofía es-

céptica, de la que afirma que “es muy poco satisfactoria desde el punto de vista pragmático, [por lo cual] se obliga a los escépticos a abandonar su cómodo rincón en el *ring* filosófico y a ofrecer la pelea” (Nino, 1989, p. 88). Esta pelea consiste en confrontar al escéptico para que no eluda la pregunta en torno a la fundamentación moral de la praxis, ya que no puede dejarse todo en manos del relativismo absoluto en donde la falta de acuerdos mínimos perfilaría un nuevo estado de naturaleza.

Por su parte, el movimiento argumentativo de Nino, dentro de lo que él denominaría el *ring* filosófico, es asumir una postura fundada en un constructivismo moral; posición que puede encontrarse desde 1991 en los planteamientos que ofrece Rawls en su *Liberalismo Político*, desde el cual se concibe a la persona como base única e individual del consenso, pero como tal, también sujeto con proyección social. De modo que la concepción de la justicia ha de devenir de la permanente construcción de la persona moral en su praxis social con el objetivo de lograr consensos argumentados y racionales y no meros acuerdos de intereses.

En este sentido, Nino perfila la concepción de persona moral, a partir de la cual dibuja el mencionado concepto de derechos como derechos morales. De modo tal, que tales derechos se dirigen a todos y cada uno de los individuos, pues el derecho moral puede definirse como tal en cuanto que se concretiza en la persona moral.

Al respecto se hace pertinente citar a Nino (1989), quien afirma:

Si concordamos, entonces, en que los derechos humanos son derechos morales que se conceden tomando como única propiedad relevante de sus beneficiarios la de pertene-

cer a la especie humana, de aquí se infiere que todos los hombres poseen un título igual a esos derechos en la medida en que todos exhiben en el mismo grado esa propiedad relevante. (p. 43)

■ Ángelo Papachinni: La ética del reconocimiento

Ángelo Papachinni crítica la ambigüedad en los argumentos de Bobbio, remitiéndose a la afirmación de este respecto a que la importancia de los derechos humanos es su praxis y no su fundamentación, debido a que según Bobbio la teoría ya debe ser superada con la descripción de los Derechos en la Declaración de la ONU.

Con respecto a ello, Papachinni (2003) encuentra:

Ambigüedad en sus planteamientos polémicos acerca del tema del fundamento, que parecen oscilar entre el cuestionamiento de una forma específica de formular el problema (es decir, de la búsqueda de un fundamento absoluto y trascendente) y la desvalorización radical del problema en sí, sustentada en una actitud algo despectiva hacia la filosofía. (p. 326)

De este modo, siguiendo a Papachinni, se puede ver que en su negación de un fundamento absoluto, Bobbio termina rechazando todas las argumentaciones que conllevan a reflexionar en torno a los derechos humanos, por creer que este no es un problema filosófico sino político. Para ello Bobbio asume que no importa tanto dicho fundamento sino la realizabilidad de los derechos. Sin embargo, desde esta investigación se considera necesario rescatar que para tal realizabilidad se hace imperativo el pensar en un fundamento, concebido este como constructo teórico que conlleva a la

disertación en torno a las diferencias contextuales y culturales que componen al género humano.

Para Papachinni (2003) dicho constructo debe ser *en cierta medida absoluto* en la defensa de la vida digna y la libertad, lo cual también debería implicar las condiciones mínimas para dicha vida digna. En relación con ello, la postura de fundamentación que propone Papachinni consiste en una ética del reconocimiento que procure la equidad en el respeto y la dignidad del ser humano:

Una reconstrucción oportuna de la dialéctica del reconocimiento ofrece un camino más claro y expedito para sustentar el respeto por el otro en condiciones de igualdad, e incluso para dar razones de los diferentes paradigmas de dignidad que van surgiendo a raíz de la lucha por el reconocimiento. (p. 183)

La interculturalidad vista desde la paideia: educar en y para las diferencias

Como se mencionó, el recorrido realizado en las líneas precedentes ofrece un entramado conceptual que arroja luces sobre la importancia de repensar la discusión en torno a los derechos humanos, tomando como referente contextual imperativo, el marco de la educación, en tanto escenario fundamental en una formación para la inclusión intercultural. Hoyos (2001) considera que:

En el mundo de la vida como horizonte ilimitado de contextos, nivel hermenéutico de la comunicación, donde comprender otras culturas no me obliga a identificarme con ellas, se tejen las redes de la sociedad civil en el más originario sentido de lo público. (p. 137)

La interculturalidad, definida no solo como el encuentro entre las diferentes culturas, sino fundamentalmente como el respeto y reconocimiento entre ellas, resulta fundamental dentro del marco de la educación, y con ello, de una comunidad justa. Por ello, el hilo de Ariadna que ha zurcido este escrito se fundamenta en el respeto a las diferencias, a la luz de la praxis y fundamentación de los derechos humanos. A partir de ello se propone el pluralismo en la construcción de la interculturalidad, asumida desde el respeto a los derechos humanos.

¿Qué importancia tienen los derechos humanos y el pluralismo en la política y la educación? Resulta pertinente abordar este cuestionamiento acudiendo a Hannah Arendt (2006), quien considera que la acción, y con ella la política, solo pueden fundarse desde los conceptos de pluralidad y libertad. Arendt rechaza la masificación del ser humano, en la medida en que esta lleva a que el hombre sea absorbido por el Estado, que habría de pensar por él. En contra de dicha concepción, la pensadora expresa la necesidad de reafirmar la individualidad por medio de la idea de cambio. Es decir, el hombre que reafirma su individualidad es el que piensa por sí mismo y no se sume en la mera obediencia que trae consigo la certeza absoluta en todas las acciones (Arendt, 2006).

Esta perspectiva, que parafraseando a Nietzsche se podría enunciar como el rechazo al *statu quo*, vale decir, la justificación de la actitud reaccionaria y no conservadora ante el mundo y los valores preestablecidos, adopta en Arendt (2006) una intención de voluntad de cambio, basada en el respeto a la libertad individual y a la esfera pública, de manera que se haga posible el paso al pluralismo.

Ahora bien, ¿a qué refiere el respeto a las diferencias? Ello se sustenta en el *Pluralismo razonable* de John Rawls. Se trata de aquella situación en la que las concepciones y diferencias de cada individuo no constituyen un impedimento para la sociedad justa, sino que, por el contrario, el respeto a tales concepciones incompatibles pero razonables será el que constituya el orden de la sociedad.

Según el filósofo norteamericano, se busca así responder al interrogante de cómo es posible que exista por tiempo prolongado una sociedad en que los ciudadanos, profundamente divididos por sus concepciones y diferencias, puedan aceptar razonablemente la concepción justa de dicha sociedad (Rawls, 1995).

Al estilo rawlsiano, el deber ser de la política no se basa en el concepto de vida buena, en la medida en que nuestras concepciones del bien son diferentes entre sí, sino en el de vida justa, que sigue como hilo conductor e inquebrantable el respeto a las libertades y diferencias propias de cada uno de los individuos que hacen parte del Estado. El referente abordado en la primera parte de este texto, acerca de los derechos humanos ratifica la función del reconocimiento al individuo como base fundamental de la sociedad.

En este sentido, desde las perspectivas mencionadas en torno a los derechos humanos se busca la inclusión de todos los ciudadanos, de manera que ser diferente no implicaría ser el monstruo de la sociedad. Desde aquí se podría acudir a aquella afirmación de que no hay filosofía verdadera sino filosofías en actividad, o lo que en palabras del filósofo póstumo podría mencionarse como “No hay hechos sino interpretaciones, y de hecho esta es también una interpretación” (Nietzsche, 2002, p. 115).

Referencias

- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hoyos, G. (2001). La filosofía política de Jürgen Habermas. *Ideas y Valores*, 116, 132-144. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/29235>
- Nietzsche, F. (2002). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Madrid: Alianza.
- Nino, C. (1989). *Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación*. Buenos Aires: Astrea.
- Papachinni, Á. (2003). *Filosofía y derechos humanos*. Cali: Univalle.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, Á. (2012). *Filosofía de los derechos humanos en América Latina: Beuchot, Papachinni y Nino*. Bogotá, D.C.: Universidad Santo Tomás.

3.12

ESCUCHAR Y ACTUAR DESDE LAS VOCES DE LAS FAMILIAS: LA INCLUSIÓN DE LA EDUCOMUNICACIÓN EN LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN CON FAMILIAS

ZORAIDA CÁRDENAS RAMOS

Magister en estudios de Familia y Desarrollo. Docente
Departamento de Estudios de Familia Universidad de Caldas
(Manizales, Colombia).

zoraida.cardenas@ucaldas.edu.co

Resumen

La experiencia de reflexión-acción se ilumina con la expresión “La verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando” (Kaplún, 2002, p. 88) presente en los encuentros de **acompañamiento educativo** con grupos familiares para la gestión del cambio y transformación de sus realidades, mediados por los procesos de formación aplicada con estudiantes del programa de Desarrollo Familiar, especialización y maestría en Intervención en Relaciones Familiares de la Universidad de Caldas (Manizales).

Este actuar ha posibilitado la implementación de programas de educación CON familias que posibilitan caminar juntos, familias, academia e instituciones, en acciones de desarrollo, las cuales asumen a las familias como actor/agentes³ capaces de encontrarse en procesos relacionales con sus integrantes y de estos con otros por fuera del grupo familiar y construir significados en el marco de la plurivocidad, la dialogicidad y la direccionalidad (Rodríguez, 2016).

³ Capacidad de acción para orientar el curso de vida de hombres y mujeres, y el poder para emprender cambios en las prácticas de vida que nutren la seguridad existencial, biológica y psicológica en los niveles personal, familiar y social (Cebotarev, 1984, 2003; Restrepo, 1993; Restrepo y Giraldo, 2000; y Restrepo y Suárez, 2005).

En este contexto, la medicación⁴ de las/los profesionales nace en la **investigación - acción** centrada en el autodescubrimiento y conocimiento de sí, la problematización⁵ y la reflexividad⁶, que avanza hacia la **escucha** de las diversas voces familiares, para con ellas dinamizar espacios de encuentro y diálogo⁷ en los cuales se posibilite el descubrir sus potencialidades y adquirir conciencia de su valía, y con ello **activar** los recursos individuales, familiares y comunitarios para incorporar acciones transformadoras desde/para/con los integrantes de las familias y grupos comunitarios inmersos en procesos educativos. En esta vivencia las estrategias de educomunicación median el rompimiento de una cultura del silencio presente en muchas realidades cotidianas y materializan la participación de las familias en los procesos de autoconocimiento, el profundizar en su propio ser para descubrir en sus lenguajes, conciencia y experiencia la posibilidad de cambio y transformación (Aparici y Ferrés, 2010; Prieto, 2006).

4 Implica concebir a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje como interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido (Gutiérrez y Prieto, 1999).

5 En los procesos de vida familiar permite comprender quién es la familia, cuál es su situación de vida y qué razones intervienen para que esté presente. La problematización no es una lectura patológica de los procesos familiares, sino la interpretación reflexiva de la realidad para poder intervenir en ella (Rodríguez, 2016)

6 En palabras de Giddens (1999), puede entenderse como un eslabón necesario entre el actor y la estructura, entre la posibilidad del orden y del cambio social, es un elemento de la modernidad, que significa poner entre paréntesis la vida para analizarla y tomar decisiones.

7 El diálogo es requisito de este proceso pedagógico de educación y comunicación, el cual permite a las familias el descubrimiento y la comprensión renovada de su realidad ante situaciones que han sido naturalizadas. El diálogo, retomando los planteamientos de Burbules (1999), es una forma de comunicación pedagógica humana que posibilita el intercambio, en este caso, que nos atañe, en el interior de las familias, condición fundamental para la construcción de nuevas comprensiones y conversaciones.

Escuchar las voces

Este tiempo nuestro ha abierto una infinita trama de caminos para recuperar voces, sentires, experiencias...si nuestras voces se construyen, crecen y se sostienen podremos confiar en que se construirán, crecerán y sostendrán las voces de los otros (Prieto, 2006).

En el contexto de esta experiencia los procesos educativos con Familias, tienen como centro de reflexión - acción los cambios y transformaciones familiares que transitan por la comprensión tanto de las nuevas dinámicas en términos de su estructura y conformación como la reconfiguración de las relaciones que se construyen en su interior, y en estas relaciones las búsquedas de referentes que permitan significar una experiencia de vida familiar donde la expresión y vivencia de los derechos sea una constante en su cotidianidad. Un actuar que demanda, por un lado, la comprensión de la dinámica de las relaciones en su esencia y expresión cotidiana en la vida de las familias, y por el otro, la apropiación de herramientas pedagógicas para activar los recursos de y con las familias, para movilizar y significar sus procesos de vida.

Tal intencionalidad exige fundamentar el lugar y posición de las/los profesionales como agentes educativos⁸ con la habilitación⁹ necesaria para que dinamicen espacios para el encuentro con el otro, para que el otro se piense, en este caso las familias

8 En el papel de agentes en/de procesos de formación se asume que "Educar es crear una situación pedagógica en la que el ser humano se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que lo rodea, a reflexionar sobre él y a descubrir posibilidades para reestructurarlo a través de un actuar transformativo" (Restrepo y Suárez, 2005).

9 En palabras de Giddens (1995), habilitación es la posibilidad de hacer y saber desde un conocimiento experto y capacidad reflexiva.

y sus integrantes, con el fin de promover la capacidad de autonomía familiar que les posibilite hacer lecturas críticas de los patrones culturales que han dado lugar a las relaciones de poder, las inequidades familiares. Al respecto, Di Marco, Faur y Méndez (2005) plantean:

En las interacciones familiares, es posible que se expresen acuerdos, desacuerdos o prácticas contradictorias en relación con los patrones culturales. Las familias pueden ser comprendidas entonces como los sitios de reproducción de valores y normas culturalmente tan arraigados que se les considera “naturales” o bien, como aquellos sitios donde se cuestionan y se cambian las reglas, es decir, donde se producen procesos de transformación (p. 17).

En este escenario la educación CON familias se constituye en una práctica pedagógica de relacionamiento y acompañamiento que posibilita trazar caminos para reconocer con las familias sus capacidades de transformación - acción para buscar que ellas mismas, a través del reconocimiento y la reflexión, resignifiquen sus dinámicas, prácticas, discursos, estructuras internas y externas, para alcanzar el nivel de conciencia que les permita crear, a la luz de su realidad, comprensiones posibles y realizables diferentes a las del mundo como lo conocemos y vivimos, el cual ha naturalizado inequidades sociales.

Este camino rompe con esquemas tradicionales/convencionales y demanda un profesional con un saber experto que lo habilite para la construcción y dinamización de procesos educativos donde se vivencie la disertación, la deconstrucción, la convergencia y la construcción entre familias, expertos, instituciones y Estado de otras miradas a los procesos y relaciones familiares.

En este escenario de mediación pedagógica, la Educomunicación, como filosofía y práctica que conjuga dos campos la educación y la comunicación, posibilita el andamiaje para la escuchar las voces de los niños, las niñas, las y los adolescentes, las mujeres y los hombres, las abuelas, los abuelos y demás integrantes de los grupos familiares, para construir otras miradas a las experiencias cotidianas situadas en una realidad específica, en tanto Barbas (2012) considera que

Tiene como finalidad la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados. Esto supone considerar, en primer lugar, la naturaleza colaborativa y participativa de la Educomunicación; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educocomunicativo (p. 165).

Las alternativas que brindan las mediaciones a través de las imágenes familiares cotidianas que se aprecian en murales y otras construcciones visuales, los audios y que posibilitan expresión de emociones en el decir acerca de una experiencia de vida familiar, los audiovisuales que brindan la oportunidad para que las familias y sus integrantes puedan recrear contextos en los cuales se hace presente una expresión de vida familiar particular y a convertirse en sujetos comunicantes de sus sentirs: hablar de sí mismos, de sus existencias.

Estas opciones, derivadas de la praxis de la Educomunicación en el trabajo con familia, aportan escenarios de autodescubrimiento, reflexión y despiertan en las personas involucradas una disposición al diálogo desde la autoobservación de hechos y situaciones particulares de su vida cotidiana, no “simulada”, real, y al ser real permite el intercambio entre

las y los participantes a través de la construcción conjunta e incentiva el diálogo, producto de su participación activa en el proceso. Aquí se materializa un principio de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire: **Involúcrame y aprenderé.**

En esta experiencia de trabajo con familia, la vivencia de la horizontalidad como principio de participación y construcción colectiva, reconoce que todos somos actores de nuestra realidad, de ahí que la práctica de la educomunicación se convierte en un puente para romper la cultura del silencio, para que niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres, adultos mayores puedan decir y elaborar sus propios mensajes, sea a través de:

- Reportajes realizados por jóvenes de los grupos familiares y comunitarios donde su VOZ en procesos de relevo generacional ha permitido conocer sus sueños y expectativas y construir programas de acompañamiento familiar y comunitario alrededor del relevo generacional en el sector rural con las y los integrantes de las asociaciones de los municipios del departamento de Caldas, articulados a la cadena productiva de plátano. Este proceso dio paso a la construcción de tres murales que congregan las voces familiares y juveniles alrededor de esta apuesta colectiva.
- Periódicos murales, cartillas, medios escritos familiares y comunitarios con familias, hombres y escolares que habitan territorios de minería de carbón en Boyacá, con mujeres cafeteras, con jóvenes rurales que recupera la voz de las familias, las mujeres, los hombres y los niños, y los integra con saberes expertos, que apoyan sus reflexio-

nes y posibilitan la construcción de programas de educación con familias, escolares, hombres y mujeres que se construyen con sus expresiones y vivencias propias, son acciones construidas por ellos y para ellos.

- Los programas de radio y televisión familiar como opción de expresión para niños y niñas, adultos mayores en familia, es un canal que les permite que su voz se escuche en tanto en muchas familias se considera que los pequeños no pueden hablar, que solo están para obedecer y que frente a situaciones de vida familiar como separación, enfermedad o crisis económica, no tienen nada que decir. A nivel grupal, con mujeres cafeteras se convierte en un medio para reivindicar el lugar de las mujeres en la producción cafetera, y como en estos momentos ellas asumen lugares decisivos en organismos que las representan en el gremio cafetero, es un medio para tomar un café y conversar con las mujeres.

Lo construido y vivenciado en los procesos de formación con estudiantes y diversos grupos familiares implica una actitud colaborativa en los participantes y dinámicas de aprendizaje dialógico que permitan convertir la experiencia en una vivencia de cooperación para la consecución de fines comunes. Sin la actitud cooperativa, solidaria y el diálogo entendido de esta forma no podríamos hablar de construcción conjunta, menos aun de participación, la actuación se reduciría a un hablar por hablar o de una confrontación entre opiniones individuales frente a una realidad (Barbas, 2012).

Este giro en el lugar de la familia y las/los profesionales, y las familias como agentes, goza de una

complejidad particular, implica necesariamente que el/la estudiante también vivencie este proceso de educación, problematice e interroge sus concepciones y prácticas familiares, en tanto ponerle el lente crítico a un campo de estudios como Familia, que se ha naturalizado, requiere una postura política de cambio y desarrollo que reta a prestar atención a las relaciones y a los procesos estructurales instituidos en el mundo familiar, y asegurar que las diversas situaciones de las familias políticamente sean tenidas en cuenta y abordadas en planes, programas y proyectos de desarrollo (Restrepo y Suárez, 2005).

Referencia

- Aparici, R. y Ferrés, J. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona: GEDISA.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. Recuperado de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/22>
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ceboratev, N. (1984). Nuevas perspectivas sobre el rol de la familia en el desarrollo. En Restrepo, D. (Ed.), *Seminario taller dimensión social del desarrollo: Perspectivas para el trabajo con la familia y la comunidad*. Facultad de Desarrollo Familiar. Manizales: Editorial Imprenta Cafetera.
- Ceboratev, N. (2003). El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 1(1), 1-27. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100002
- Di Marco, G., Faur E. y Méndez, S. (2005). Democratización de las familias. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Democratizacion.pdf>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Argentina: Editorial Amorrortu.
- Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación. El comunicador popular*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Prieto, D. (2006). Comunicación para el desarrollo en el contexto de América Latina. En D. Prieto Castillo y P. Van De Pol. E-Learning comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio. San José, Costa Rica: RNTC
- Restrepo, D. (1993). Luchando por el cambio: Desarrollo Familiar. *Revista Universidad de Caldas*, 13 (1-3) (pp. 35-52).
- Restrepo, D. y Giraldo, L. (2000). Una estrategia para la participación de la familia en el desarrollo. *Revista Universidad de Caldas*, 19(1), 103-113.
- Restrepo D. y Suárez, N. (2005). Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(001), 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330101>
- Rodríguez, Z. (septiembre, 2016). *La Educación Familiar: Práctica dialógica para Dimensionar a las Familias Como Agencia*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigadores sobre Familias. Miradas Multidisciplinarias sobre Familia, Trabajo y Reproducción Social en México.

3.13

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PARA FOMENTAR LA ENSEÑANZA INTERDISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

JUAN CARLOS BARRIOS CONTRERAS

Maestro Bachiller de la Escuela Normal Superior Lácides Iriarte de Sahagún, Docente tutor del Programa Todos a Aprender del MEN.

jbarcon@gmail.com

Resumen

El trabajo investigativo sobre las prácticas y concepciones de evaluación de los docentes de educación básica primaria para fomentar la enseñanza interdisciplinar en el aula debe proponer instrumentos evaluativos que no solo impliquen escribir, sino también hablar y actuar y que en los docentes se desarrolle más sus habilidades de observadores y escuchas. El modelo didáctico pretendido como aporte teórico práctico desde el desarrollo de esta investigación debe contribuir a que los instrumentos de evaluación favorezcan la identificación de cuestiones claves para ayudar a los estudiantes a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que han obtenidos, las múltiples fuentes de evidencia de aprendizajes y las interferencias persistentes a lo largo del proceso. La finalidad es contribuir con el fortalecimiento de las competencias que tienen los estudiantes para tratar una situación de aprendizaje y transferirlos a situaciones nuevas, desde la transformación de las metodologías de enseñanza y las prácticas y concepciones evaluativas de los docentes, que adopte un currículo menos agregado y más orientado hacia la integración y el fomento de la enseñanza interdisciplinaria.

Planteamiento en un contexto problémico

La introducción de las Competencias Básicas por la actual normatividad educativa ha supuesto un nuevo replanteamiento de la formación docente continua hacia nuevas formas de evaluar que tengan en cuenta conocimientos, procedimientos y actitudes, exige el empleo de innovadores instrumentos de evaluación más cercanos a la realidad de los estudiantes que consigan una verdadera evaluación formativa contribuyendo de esta forma a que los edu-

candos aprendan a desarrollarse personal y socialmente. Esta nueva pauta educativa no solo implica que la evaluación de los aprendizajes se alinee con los métodos de enseñanza, sino que las técnicas de evaluación aplicadas permitan condicionar las prácticas de enseñanza.

Para McMillan (2007) la evaluación en el aula contempla un conjunto de habilidades y actividades que realizan los educadores para dar una retroalimentación a los estudiantes con el propósito de mejorar su motivación y su aprendizaje, mediante el diseño de clases y actividades que satisfagan las necesidades del estudiante.

Sin embargo, en muchas instituciones educativas de carácter oficial, tomando como base las mismas reflexiones de los docentes de Básica Primaria y los resultados de los acompañamientos en aula que ha venido desarrollando el programa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN](2012), los estudiantes del Nivel Primaria escasamente reconocen sus logros o desaciertos en sus aprendizajes, probablemente por la implementación de una evaluación meramente sumativa bajo criterios improvisados del docente, en el sentido que al momento de desarrollar los objetivos de la práctica pedagógica, los estudiantes desconocen los criterios de evaluación implementados en las actividades para el aprendizaje, que debieran ser de tipo cognoscitivo, procedimental y actitudinal, y no mantener generalmente un criterio global como lo ha sido el de constatar, sin mucha aplicabilidad, la reproducción de un contenido, que casi siempre se realiza al final de una clase, y no se tiene en cuenta a la evaluación como un proceso o una actividad metodológica que pretenda propiciar el aprendizaje en los

educandos y que contribuya con la reorientación de la práctica pedagógica del docente.

Según los registros en las Bitácoras de acompañamiento en las aulas, desde el seno del programa “Todos a Aprender” del MEN se estaría implementando en las aulas de clases del Nivel Primaria una evaluación monótona de tipo cuantitativa, ya que se lleva a cabo principalmente para monitorear y registrar numéricamente los logros académicos de los estudiantes y el desempeño de la institución, pero muy poco se provee una evaluación formativa que apoye el aprendizaje, es decir, una evaluación que además de monitorear el aprendizaje también lo diagnostique y contribuya a incrementarlo; en efecto, y en atención a los fines educativos actuales, se requiere implementar en las aulas de clases una evaluación que permita identificar si realmente los estudiantes están aprendiendo y qué no estarían aprendiendo, para que el docente actúe metodológica y didácticamente con la información, en aras a contribuir con el aprendizaje de sus estudiantes.

La problemática planteada sobre la implementación de una evaluación meramente sumativa con fines escasamente de monitoreo de los aprendizajes, se hace mucho más evidente cuando el docente, para verificar un aprendizaje en sus estudiantes, que por lo general es de tipo cognoscitivo, mas no de habilidades ni actitudinal, aplica solo pruebas escritas cuyas respuestas muchas veces implica demostrar o constatar la asimilación memorística de un conocimiento mas no la resolución de una situación problema que requiere la puesta en marcha de unas competencias ya adquiridas y apropiadas, con la dificultad de que la naturaleza de estas competencias requeridas para la formación integral de los estudiantes hace que no todas sean evaluables a través de pruebas de papel y lápiz.

En el contexto colombiano, El Ministerio de Educación Nacional a través del Icfes, implementa las Pruebas Saber, las cuales son de tipo censal y se aplican a nivel nacional a todos los estudiantes de 3°, 5° y 9° de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales, urbanos y rurales, con el fin de dar cuenta de un conjunto de competencias fundamentales que los estudiantes deben desarrollar durante su formación básica, cuyas competencias puedan medirse a través de pruebas estandarizadas con preguntas de selección múltiple. El Icfes entrega reportes de resultados a los establecimientos educativos participantes y también por municipios y/o departamentos, con sus respectivos puntajes promedio y niveles de desempeño en cada área y grado, con el propósito de corresponder a los esfuerzos de participación y apoyar los procesos de mejoramiento institucional. Este reporte es público, es decir, está disponible para la consulta y descarga por parte de toda la comunidad educativa.

Es posible que la disposición ministerial descrita sobre la evaluación externa a estudiantes permita que los docentes del nivel primaria y secundaria se vean cada vez más presionados a utilizar evaluaciones en el aula para preparar o entrenar a los estudiantes en la presentación de estas Pruebas Saber. A menudo esto significa utilizar pruebas de opción múltiple, las cuales son casi siempre de naturaleza sumativa, por lo que se consideraría que para este caso se estaría enseñando y aprendiendo para el resultado y no desde una evaluación formativa que propenda la oportunidad o una formación integral que actualmente exige la sociedad. Para Black y William (1998), esta evaluación formativa es cíclica: los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con desempeños deseados (ideales), toman acciones para que estos sean parecidos, vuelven a comparar, y así sucesivamente. Sin embargo,

si el docente no lleva registros académicos productos de una formación y evaluación integral (conocimientos, habilidades y actitudes) de los aprendizajes de sus estudiantes, la promoción y emisión de juicios del desempeño de los estudiantes siempre serán improvisadas y no consecuentes con las características reales de los aprendices; por consiguiente, el desarrollo profesional requiere que los docentes trabajen sobre su práctica real, problematizándola, reflexionando sobre las estrategias utilizadas y buscando evidencias de sus efectos, ensayando nuevos modos de trabajo con los estudiantes y analizando sus resultados (Furman, 2012).

Una evaluación que solo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el docente constituye generalmente un momento terminal de carácter puramente certificativo, en el cual los estudiantes no tienen claro con qué criterios fueron corregidas esas pruebas escritas o qué se esperaba que fueran capaces de hacer. Es evidente que cuando se presentan estos casos el producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos estudiantes fueron encontrando en su proceso de aprendizaje.

Generalmente, las pruebas escritas empleadas por los docentes para este objeto de estudio, los de educación básica ciclo primaria, no permiten evaluar siempre ciertos aspectos importantes que se deben tener en cuenta cuando un estudiante enuncia una idea; por ejemplo, sus habilidades de argumentación y proposición. Evaluar tantas pruebas escritas puede ser más demorado y tedioso para el docente de acuerdo con el número de estudiantes que tenga, y mucho más si el docente se desempeña en la Básica Primaria asumiendo la orientación de todas las áreas obligatorias de enseñanza, frente a lo que de-

bería considerar métodos de enseñanza interdisciplinar, fomentados por unas prácticas de evaluación desde las dimensiones cognoscitiva, procedimental y actitudinal. El docente que orienta varias áreas de enseñanza a estudiantes de un mismo curso debería implementar modelos didácticos que favorezcan la interrelación de saberes de las distintas disciplinas del conocimiento, a través de metodologías transversales como las que podría ofrecerles la evaluación por procesos y no puramente por contenidos. En este sentido, López y Puentes (2011) desde el ámbito interdisciplinar plantean “la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas de manera radical pasando de la transmisión de contenidos a la generación de procesos” (p. 106). De igual forma, Barreto (2010) considera que la interdisciplinariedad incorpora a la dinámica escolar aquellos aportes de las ciencias entre sí.

El trabajo investigativo sobre las prácticas de evaluación de los docentes de Básica Primaria para fomentar la enseñanza interdisciplinar debe proponer instrumentos evaluativos que no solo impliquen escribir, sino también hablar y actuar y que en los docentes se desarrolle más sus habilidades de observadores y escuchas. El modelo didáctico pretendido como aporte teórico práctico desde el desarrollo de esta tesis debe contribuir a que los docentes de básica primaria le permitan al estudiante hacer un inventario de las destrezas desarrolladas en relación con lo trabajado en clase. Los instrumentos de evaluación deben ser un reflejo del proceso de aprendizaje, es decir, identificar cuestiones claves para ayudar a los estudiantes a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que han obtenidos, las múltiples fuentes de evidencia de aprendizajes y las interferencias persistentes a lo largo del proceso. La finalidad es contribuir con el fortalecimiento de las compe-

tencias que tienen los estudiantes para tratar una situación de aprendizaje, relacionar datos, fuentes de información y transferir sus aprendizajes a situaciones nuevas, desde la transformación de las prácticas evaluativas de los docentes, que adopte un currículo menos agregado y más orientado hacia la integración y el fomento de la enseñanza interdisciplinaria.

■ Pregunta científica

¿Cómo puede una didáctica fomentar la enseñanza interdisciplinar en la Educación Básica Primaria desde las prácticas y concepciones de evaluación de los docentes?

■ Preguntas específicas

¿Cuáles son las metodologías de enseñanza y las prácticas y concepciones evaluativas que los docentes de la Educación Básica Primaria adoptan para monitorear, diagnosticar e incrementar el aprendizaje de los estudiantes desde su experiencia y fundamentación?

¿De qué manera las prácticas y juicios de los docentes sobre las dimensiones cognoscitiva, procedimental y actitudinal del acto evaluativo inciden en la enseñanza interdisciplinar en la educación básica primaria?

¿Qué didáctica influye en las prácticas y concepciones de evaluación de los docentes que al tiempo fomente la enseñanza interdisciplinar en la educación básica primaria?

■ Objetivo general

Proponer un modelo didáctico para fomentar la enseñanza interdisciplinar en la Educación Bási-

ca Primaria desde las prácticas y concepciones de evaluación de los docentes.

■ Objetivos específicos

1. Caracterizar las metodologías de enseñanza y las prácticas y concepciones evaluativas que los docentes de la Educación Básica Primaria adoptan para monitorear, diagnosticar e incrementar el aprendizaje de los estudiantes desde su experiencia y fundamentación.
2. Operacionalizar las dimensiones cognoscitiva, procedimental y actitudinal del acto evaluativo en la enseñanza interdisciplinar desde las prácticas y juicios de los docentes en la educación básica primaria.
3. Implementar la didáctica que influye en las prácticas y concepciones de evaluación de los docentes que al tiempo fomente la enseñanza interdisciplinar en la educación básica primaria.

Metodología

Esta indagación se desarrolla en función de una Investigación Acción Participante, pues involucra la población objeto de estudio, en este caso los docentes del Nivel Primaria, en la misma actividad investigativa de su problemática, considerando esta participación “como un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias, y clarifica el poder de decisión y el compromiso de la comunidad en la gestión, programación y desarrollo de acciones conjuntas” (Murcia, 1990). De igual manera, y como un gran aporte a este traba-

jo, Fals (1980), citado en Ortiz y Borjas (2008, p. 619), indica que

La Educación Popular y la Investigación Acción han encontrado sus puntos de amarres en la formación del profesorado, en la mejora de sus competencias profesionales a través de procesos de reflexión colectiva de sus prácticas cotidianas, a fin de producir teorías pedagógicas emancipadoras que permitirían mejorar la práctica en el aula y la gestión del centro educativo. (p. 619)

De otra parte, la Investigación Acción Participante es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo proceso de indagación, en cuyos rasgos se ubica el objeto de este trabajo investigativo que busca como objetivo central construir un modelo didáctico para fomentar la enseñanza interdisciplinar en la educación básica primaria desde las prácticas y concepciones de evaluación de los docentes, lo cual constituye una transformación de la práctica educativa y/o social, al mismo tiempo que procura una mayor comprensión de la misma, en donde los elementos de la formación, la didáctica y la evaluación son esenciales como motor de cambio de unas prácticas pedagógicas, si se tiene en cuenta lo expuesto por Elliott (1993), citado en Latorre (2005, p. 24), al manifestar que una investigación acción participante es “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24).

Se pretende, entonces, implementar una investigación acción participante en la religación entre las prácticas evaluativas de los docentes y modelos didácticos de enseñanza como pericia en la generación de prácticas pedagógicas interdisciplinarias, desde el desarrollo de las fases plateadas por varios

autores, como Kemmis (1988) y Pérez (1998), pero manteniendo la esencia de Lewin (1973), citado en Colmenares (2012, p. 107), cuyas fases implican la planeación sujeta al respectivo diagnóstico, la construcción y ejecución de un plan de acción, la observación de lo desarrollado y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas.

De acuerdo con los objetivos, el enfoque y tipo de investigación y las posibilidades operativas de acceder a las fuentes de información utilizadas: el currículo de la institución, las programaciones didácticas docentes, las metodologías de enseñanza, las prácticas evaluativas y perspectivas de los docentes y tutor del programa “Todos a Aprender” del MEN, con el fin de llegar a construir un modelo didáctico para fomentar la interdisciplinariedad desde las prácticas de evaluación de los docentes de Básica Primaria, se utilizan como técnicas para el estudio de los mismos: *el Análisis Documental, los Grupos de Discusión, la Observación Participante y la Entrevista en Profundidad*.

Referencias

- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education.
- Barreto, N. (2010). Tendencias Curriculares a Considerar en los Procesos de Cambio Educativo. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61, 1-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3144307>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fals, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 13-230). España: Editorial Magisterio.
- Furman, M. (2012). Orientaciones Técnicas para la Producción de Secuencias Didácticas para un Desarrollo Profesional Situado en las Áreas de Matemáticas y Ciencias. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-348932_per11.pdf
- Kemmis, S. (1998): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (pp. 1-230). London: Souvenir Press.
- López, N. y Puentes, A. (2011). Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana: Integración e Interdisciplinariedad. *Entornos*, 24, 103-122. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dUfX7NmhP0oJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798817.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- McMillan, J. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. En J. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 1-28). New York: Teachers College.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *TODOS A APRENDER: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-308823_archivo4_pdf.pdf

Murcia, J. (1990). *Investigar para Cambiar: un enfoque sobre investigación-acción participante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.

3.14

PEDAGOGÍA SOCIAL Y CULTURAL COMO EMPODERAMIENTO DE LA IDENTIDAD CON GRUPOS MINORITARIOS EN ITALIA Y COLOMBIA: PERCEPCIONES Y EXCLUSIONES DESDE BILINGÜISMO

SONIA YAMILE CANÉ

Estudiante de Psicología Educativa y Comunitaria en la Universidad de Bolonia, Italia – doble titulación con la Universidad del Rosario

soniyamile.cane@studio.unibo.it

Introducción

Este trabajo se propone abrir espacio en un campo de investigación relacionado con el bilingüismo y el contexto social. El objetivo principal es identificar cómo el contexto incide en las diferentes áreas del desarrollo de la persona bilingüe, con particular interés a las influencias de este en el proceso educativo y de construcción identitarios. En este sentido, se propone un diálogo entre la psicología y la pedagogía y su relación con las prácticas educativas adoptadas tanto en el sistema escolar como en la comunidad.

Hablando de bilingüismo se debe considerar, como sostiene Weinreich (1979), uno de los padres fundadores del estudio del bilingüismo, que si bien el verdadero locus de contacto lingüístico es en el individuo, las interacciones se dan en un contexto sociocultural que hay que tener en cuenta cuando se considera cómo este bilingüismo se manifiesta en la persona (Hoffmann, 2014), ya que las circunstancias y los actores con los que se interactúa tienen una influencia sobre cómo se utiliza el lenguaje (Grosjean, 2016).

En la realidad italiana la cuestión del bilingüismo se ha abordado solo en los últimos años, con el aumento de los niños hijos de migrantes (Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT], 2016), que hablan una lengua madre minoritaria en el contexto y que entran en el sistema educativo obteniendo resultados menores de los niños monolingües italianos, con una diferencia que

se agranda con el aumentar del grado educativo (Fondazione ISMU, 2016). Se han comenzado entonces a pensar y buscar maneras para que la condición de bilingüismo no se perciba como problema y se logre favorecer el éxito escolar de estos niños dándoles la posibilidad de acceder a mejores oportunidades laborales y profesionales en una óptica de pares oportunidades. No solo la cuestión identitaria también se ve afectada en el momento que el contexto desvaloriza la lengua madre de los niños llegando a contribuir al fenómeno que el sociólogo Sayad (2002) llama “Doble Ausencia”, posiblemente conectada a la pérdida de Sentido de Comunidad (McMillan y Chavis, 1986) que influye sobre el nivel de participación en la comunidad (Cicognani, Albanesi y Zani, 2012). Este discurso puede ser de interés también en el contexto colombiano respecto al bilingüismo de la población indígena; aspecto que no se plantea en esta investigación, pero que queda abierto para futuras oportunidades.

Referente teórico

Definición del concepto

En la literatura no hay una única definición de bilingüismo y la mayoría se divide entre las que enfatizan el nivel de capacidad y las que se concentran en la dimensión de uso y función-en-el-contexto de la lengua. Debido a que a estas últimas se ha dado mayor importancia en los últimos años, se plantea como dimensión principal por considerar la dimensión socio-comunicativa que se enfoca en la capacidad de responder a las demandas comunicativas del entorno (Mohanty, 1994). Podemos entonces recurrir a la definición dada por Grosjean (1992), quien considera que una persona bi-

lingüe es quién necesita de dos o más idiomas en su cotidianidad.

Bilingüismo y contexto social

El contexto donde las lenguas se producen es decisivo para entender el uso que las personas hacen de estas (Grosjean, 1982; Hoffmann, 2014). Si, por un lado, cierto tipo de bilingüismo puede ser promovido (ej. El conocimiento del Inglés), por otro el contexto social puede también desincentivar el bilingüismo, sobre todo con respecto a idiomas minoritarios, como pueden ser las lenguas de los migrantes en Europa o los idiomas indígenas en Colombia, que la comunidad dominante menosprecia, a menudo también junto a la cultura correspondiente (Contento, 2010; Gandolfi, Scopesi & Viterbori, 2016). Además, ya que la lengua utilizada conlleva un metamensaje sobre la identidad de quien habla (Grosjean, 1982; Niño-Murcia & Rothman, 2008) y en un contexto etnolingüístico algunas comunidades minoritarias pueden ser desvalorizadas, estas minorías podrían percibir la presión a homologarse a la cultura e idioma dominante (Viterbori et al., 2016), llegando a elegir no hablar con los propios hijos la lengua madre sino la lengua mayoritaria, considerada necesaria para el éxito académico y social (De Houwer, 1999; López y Küper, 1999).

Bilingüismo privativo y aditivo

Lo que hace que el bilingüismo sea aditivo (se aprenden ambos idiomas) o privativo (se aprende un nuevo idioma en detrimento del otro) (Lambert, 1975) es en primer lugar el contexto (Contento, 2010), ya que tales nociones de privación y adición lingüística están ligadas a representaciones sociales y condiciones socioculturales relacionadas

con el contacto de comunidades lingüísticas e implican el valor que se da a las mismas (Contento, 2010; Viterbori et al., 2016).

Se puede hablar de contexto aditivo cuando la familia y la sociedad atribuyen valor a los dos idiomas y hay redes sociales que favorecen el desarrollo de creencias, aptitudes y valores conectados al lenguaje que permiten ver los dos idiomas como complementarios entre sí, sin que el uno predomine sobre el otro (Allard & Landry, 1992; Contento, 2010). Esto sucede cuando ambos idiomas tienen vitalidad etnolingüística, la cual ha sido definida por Prujiner, Deshaies, Hamers, Blanc, Clément y Landry (1984) como el capital demográfico, económico, político y cultural de los grupos etnolingüísticos; se puede entonces entender en términos de poder reconocido al grupo lingüístico. El bilingüismo aditivo es así llamado, entonces, porque ofrece ventajas, potencialidades y elementos positivos complementares al desarrollo global y social del niño (Contento, 2010).

Por otro lado, el bilingüismo privativo no ofrece recursos sino que pone a la persona en condiciones de desventaja. Esto es frecuente en niños de idiomas minoritarios que aprenden una segunda lengua mayoritaria considerada más prestigiosa, con mucha más vitalidad etnolingüística, que hace que los idiomas se desarrollen en competición entre sí (Contento, 2010; Viterbori et al., 2016). Esto genera una ambivalencia hacia el idioma de origen que puede llevar a la decisión de no querer hablarlo por la vergüenza que esto genera en un contexto que lo minimiza y lo desprecia (Bonner, 2001; Viterbori et al., 2016). Esta condición favorece la erosión lingüística, por la que el idioma más prestigioso llega a sustituir la lengua materna, comportando una pérdida de competencias en el

primer idioma que resulta no solo en una pobre competencia bilingüe sino también en una pobre capacidad lingüística en ambos los idiomas (Viterbori et al., 2016).

De hecho, según la hipótesis de interdependencia de Cummins (1979), las capacidades en el primer idioma (L1) se pueden trasladar al segundo idioma facilitando su aprendizaje, si se ha llegado a cierto nivel de capacidad en L1. La erosión lingüística podría no permitir llegar a este nivel quitándoles a los niños la posibilidad de beneficiar de este traslado de competencias que empieza ya desde temprana edad.

Estos aspectos son muy evidentes si se traslada el discurso a la realidad colombiana, donde existe un bilingüismo de las clases altas, dominantes, que quieren que sus hijos aprendan idiomas extranjeros con alta vitalidad etnolingüística como el inglés, el francés, el alemán o el italiano, y por otro lado, encontramos el bilingüismo de los indígenas, cuyos idiomas no son valorizados ni reconocidos no obstante se haya legislado sobre el tema como de acuerdo con la Ley 1381 de 2010 del Congreso de Colombia sobre lenguas nativas, que instituye normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, reservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

Bilingüismo e identidad

El lenguaje es reconocido por varias disciplinas como uno de los marcadores más fuertes de identidad social (Grosjean, 1982; Kidd, Kemp, Kashima y Quinn, 2016; Niño-Murcia & Rothman, 2008) que permite categorizar quien habla e identificarlo como perteneciente a este o ese

grupo (Niño-Murcia & Rothman, 2008). Por otro lado, también eligiendo hablar un cierto idioma en dadas ocasiones o definiéndose como hablante de ese idioma, es el mismo emittente quien voluntariamente envía un mensaje con respecto a su pertenencia grupal. El factor lingüístico es, de hecho, un criterio de definición identitaria y se encuentra a menudo, y de manera muy remarcada, en las poblaciones indígenas de todo el mundo (Guitart, Nadal, Vila y Rostán, 2008; Guitart, Nadal y Vila, 2010; Te, 2015), pero también en regiones donde hay minorías lingüísticas reconocidas, como en el País Vasco o Cataluña en España (Niño-Murcia & Rothman, 2008).

El factor metacomunicativo de la identidad es de particular importancia en contextos donde hay un grupo mayoritario y uno minoritario. En estos casos, un bilingüe puede elegir cómo hablar, y de esta manera afirmar la pertenencia a cierto grupo identitario; puede crear una identidad diferente según el grupo con el que quiere ser identificado (Niño-Murcia & Rothman, 2008; Baker, 2011).

Podemos entonces ver cómo la pérdida del idioma materno pueda tener un efecto negativo sobre el bienestar social y psicológico del niño (Contento, 2010), ya que quiere decir perder o querer negar parte de su identidad favoreciendo el fenómeno de *Doble Ausencia* (Sayad, 2002), por el que estos bilingües, creciendo, no son reconocidos o no se reconocen en su comunidad de origen (la de los padres), pero tampoco se sienten pertenecer a la comunidad en la que han crecido. Esta *Doble Ausencia* puede escarmentar el Sentido de Comunidad (McMillan y Chavis, 1986), que como muestran muchas investigaciones está relacionado con la participación en la comunidad y el ejercicio de ciudadanía (Cicognani, Albanesi y Zani, 2012).

Propuesta de investigación

En un contexto plurilingüístico, como es Italia hoy, pero como lo es también Colombia, se ve la importancia de investigar para generar metodologías y prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad como derecho, y a partir de ese reconocimiento propiciar el desarrollo cognitivo, afectivo, espiritual y psicosocial de los niños bilingües minoritarios dentro del sistema educativo, en una óptica de pares oportunidades. En este horizonte resulta de extrema importancia el trabajo educativo en el contexto comunitario, desde el cual se pueda visibilizar los idiomas llamados minoritarios, que si bien tienen baja vitalidad etnolingüística en el contexto, son fuente de riqueza para la persona en el desarrollo de su personalidad e identidad, pero también en los años iniciales de aprendizaje son una base sobre la que se pueden construir las competencias esenciales del lenguaje, lectura y escritura, lo que permitirá mayores posibilidades de éxito escolar. Igualmente podrían abrirse horizontes de sentido para la construcción de sociedades participativas y respetuosas de la diversidad como derecho.

Es importante entonces investigar con métodos cualicuantitativos cuáles son las percepciones de familias y maestros con respecto al desarrollo lingüístico de estos niños y cuáles son y pueden ser las estrategias de intervención para preservar y valorizar la lengua materna y cuáles de estas resultan más viables y eficaces. También sería importante estudiar la relación entre bilingüismo y Sentido de Comunidad en los adolescentes bilingües en virtud de su conexión con la participación comunitaria. Unos primeros pasos se adelantan en la ciudad de Bolonia (Italia) donde se ha propuesto un trabajo conjunto entre maestros y padres. La metodología

plantea retomar en casa el trabajo que se hace en el espacio educativo de preescolar, haciendo uso del idioma originario de los padres o con la creación de espacios comunitarios de educación en el idioma natío donde se haga viable la disponibilidad de materiales didácticos en tal idioma.

Referencias

- Allard, R. & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss. En W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages* (pp. 171-196). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bonner, D. (2001). Garifuna children's language shame: Ethnic stereotypes, national affiliation, and transnational immigration as factors in language choice in southern Belize. *Language in Society*, 30(1), 81-96. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/4169070.pdf?refreqid=excelsior%3A4efe929bd858474b9d70751532fb876c>
- Cicognani, E., Albanesi, C. & Zani, B. (2012). Il senso di comunità. In B. Zani (Ed.), *Psicologia di comunità. Prospettive, idee, metodi* (pp. 163-193). Roma: Carocci.
- Congreso de Colombia. (2010). Ley 1381 de 2010. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Ley_1381.pdf
- Contento, S. (2010). *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Italia: Carocci.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/1169960?seq=1#page_scan_tab_contents
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: role of parental beliefs and attitudes. En G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and Migration* (pp. 75-96). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Fondazione ISMU iniziative e studi sulla multietnicità. (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale. A.S. 2014/2015*. Milano: Fabio Compostella.
- Gandolfi, E., Scopesi, A. & Viterbori, P. (2016). *Il bilinguismo a scuola*. Italia: Giunti Scuola
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 1-592). Amsterdam: North-Holland.
- Grosjean, F. (13 de abril de 2016). What Does It Mean to Be Dominant in a Language? Domains of language use and dominance in bilinguals. [Entrada de blog]. Recuperado de <https://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201604/what-does-it-mean-be-dominant-in-language>
- Guitart, E., Nadal, J., Vila, I. & Rostán, C. (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 9(1-2), 91-117. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu:8080/handle/10256/9722>
- Guitart, M., Nadal, J. y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 5(21), 77-94. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3881/Construccion-Narrativa-Identidad.pdf?sequence=1>
- Hoffmann, C. (2014). *An Introduction to Bilingualism*. New York: Routledge.

- Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT]. (2016). Natalità e fecondità della popolazione residente. Recuperado de <https://www.istat.it/it/files/2016/11/Statistica-report-Nati.pdf?title=Natalit%C3%A0+e+fecondit%C3%A0++-+28%2Fnov%2F2016+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf>
- Kidd, E., Kemp, N., Kashima, E. & Quinn, S. (2016). Language, Culture, and Group Membership: An Investigation Into the Social Effects of Colloquial Australian English. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(5), 713-733. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022022116638175>
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students* (pp. 55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20.htm>
- McMillan, D. & Chavis, D. (1986). Sense of Community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e5fb/8ece108aec36714e413876e61b0510e7c80.pdf>
- Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualism in a multilingual society: Psychosocial and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Niño-Murcia, M. & Rothman, J. (2008). *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with Other Languages*. Iowa: John Benjamins Publishing.
- Deshaies, D.; Hamers, J.F.; Blanc, M.; Clément, R.; and Landry, R. (1984). Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact. Quebec: Centre international de recherches sur le bilinguisme.
- Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Italia: Cortina Raffaello.
- Te, A. (2015). Perspectives towards Māori identity by Māori heritage language learners. *New Zealand Journal of Psychology*, 44(3), 18-28. Recuperado de <http://www.psychology.org.nz/wp-content/uploads/Perspectives-towards-M%C4%81ori-identity-by-M%C4%81ori-heritage-language-learners.pdf>
- Weinreich, U. (1979). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Walter de Gruyter.

4

EDUCACIÓN POPULAR Y COMUNITARIA Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

4.1

CONEXIONES: DEL MUSEO QUE ENSEÑA AL MUSEO QUE APRENDE CON LOS OTROS

DIANA CAROLINA CASALINS PETRO

Mg. Artes Visuales y Educación.

Investigadora adscrita al grupo Cultura Caribe.

dcasalins@culturacaribe.org

Resumen

Aunque existen múltiples concepciones sobre el rol de los museos, su carácter social ha sido ampliamente aceptado y representa retos de mediación, articulación y relación con las comunidades que les acogen. Desde la emisión de la Estrategia Nacional para la Apropriación Social de la Ciencia Tecnología en Innovación (ENASCTI) en 2010 en Colombia, los museos empiezan a reconocerse no solo como actores culturales sino del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Este artículo recoge algunos resultados del proceso de sistematización del proyecto “Conexiones entre museos y colegios”, que tuvo por objetivo diseñar una metodología para la Apropriación Social del Conocimiento (ASC) a partir de las preguntas generadas por 1291 niños y niñas de 4º de primaria, de 11 escuelas públicas en la ciudad de Barranquilla (Colombia). El proceso permitió generar espacios de colaboración y co-creación de herramientas y contenidos entre museos y escuelas locales, para articular las salidas de campo con los objetivos curriculares, promoviendo la participación de todos los actores implicados. Los hallazgos proponen reconocer posibilidades concretas de articulación entre instituciones de educación formal e informal, así como identificar los aspectos más complejos de la interlocución para contribuir a la efectiva ASC desde la participación colaborativa.

Introducción

Una de las definiciones de museos más aceptadas es la adoptada por el Consejo Internacional de Museos como

Una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y comunica el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo. (ICOM, s.f.; párr. 2)

Desde esta perspectiva, las actividades de los museos cobran sentido desde su vocación de servicio social. Aunque esto no ha sido siempre así. Con un origen que privilegiaba las colecciones en lugar de las audiencias, los museos han migrado hacia ejercicios de democratización cada vez más sólidos. Tal es, por ejemplo, el caso de la corriente de nueva museología que, desde su origen en Francia, entre las décadas de 1970-1980, empezó a enfatizar el papel social de los museos y su carácter interdisciplinario, así como nuevos estilos de expresión y comunicación (ICOM, 2010).

Los museos de generaciones más recientes enfrentan el reto de cambiar los imaginarios de museo como contenedor de antigüedades y desarrollar nuevas estrategias de relación con sus comunidades, que permitan consolidarse como espacios reales y privilegiados para el encuentro, comunicación y educación de las comunidades que les acogen.

La apropiación como estrategia integradora

En el contexto colombiano, Colciencias presentó en 2010 la ENASCTI. Esta se desarrolla a partir de cuatro componentes: Comunicación, Transferencia e intercambio del conocimiento, Gestión del conocimiento para la apropiación y Participación ciudadana en CTI.

Con el lanzamiento de la ENASCTI, los museos y centros de ciencia en Colombia, tradicionalmente

asumidos como actores del sistema cultural, pudieron autorreconocerse como actores del Sistema Nacional de CTI. La línea de Comunicación de la ENASCTI, entendida como mediación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), reúne los mecanismos que permiten que estos tres actores se acerquen y articulen para transformar el imaginario tradicional de la ciencia como algo extraño y ajeno, por la concepción de esta como una actividad humana que tiene íntima relación con nuestro medio, nuestras necesidades y las maneras de resolverlas (Colciencias, 2010). Desde esta concepción, el sentido de servicio social de los museos, su carácter interdisciplinario y el potencial de conexión con sus comunidades les sitúa en una posición estratégica para la Comunicación.

Relación con las escuelas

El uso de los museos como complemento para los procesos de educación formal suele concentrarse en el desarrollo de visitas, con frecuencia desarticuladas de los objetivos curriculares, o que intentan conectarlos usando estrategias que no favorecen el diálogo constructivo entre ambos escenarios (formal e informal). En el caso específico de la ciudad de Barranquilla, no se habían liderado iniciativas que integraran el aprovechamiento de centros de educación informal (como el Museo del Caribe y el Zoológico) con el quehacer pedagógico de las escuelas. Si bien la ciudad cuenta con diversos escenarios de educación informal, existen pocas oportunidades para establecer conexiones consistentes entre la educación formal y la educación informal.

En este escenario, y asumiendo su papel como Centros de Ciencia y Tecnología y por lo tanto actores de la ENASCTI, ambas instituciones for-

mularon el proyecto “Conexiones entre museos y colegios” como una oportunidad para generar estrategias de colaboración en torno a la apropiación, la promoción de la ciencia y la participación activa de niños, profesores y equipo de los museos como comunidad.

Metodología

El proyecto se planteó a través de tres fases en las que actuaron niños, profesores y equipo de museos en diferentes grados participación: contribución, colaboración y co-creación (Simon, 2010). Para el desarrollo del proyecto se invitaron a participar 11 escuelas públicas locales, vinculando a un total de 34 grupos de 4º de primaria y 1291 niños.

Las fases y sus actividades respondían al objetivo general del proyecto:

“Construir un modelo participativo de Apropiación Social del Conocimiento (ASC), que oriente las visitas pedagógicas llevadas a cabo por los colegios de la ciudad a los centros de educación no formal Zoológico de Barranquilla y Museo del Caribe” (FUNDAZOO, 2015).

El proyecto se documentó a través de un esquema de sistematización del desarrollo de las fases, permitiendo acopiar, organizar y reflexionar sobre los procesos desarrollados:

■ Fase 1: Indagación

Durante esta etapa se exploraron y seleccionaron, en conjunto con los estudiantes, aquellos temas relacionados con Ciencia y Tecnología (CyT) que generaron mayor interés para ellos. Se orientó a los niños para la formulación de preguntas de indagación alrededor de los temas escogidos (Taller

“Preguntario”). Los productos de esta primera fase (banco de preguntas) fueron insumo para los desarrollos de las siguientes.

Adicionalmente, se llevó a cabo un taller intensivo de co-creación con los docentes, como preparación para las salidas de campo (Plan de visita).

■ Fase 2: Conexión

En esta segunda fase se diseñaron los planes de visita (entre los profesores y equipo de los Centros de CyT) según las preguntas planteadas por los estudiantes. Una vez generados los diseños, se programaron las visitas al Museo del Caribe y el Zoológico con los niños de 4º. Las visitas fueron dirigidas tanto por los profesores como los mediadores de los centros de CyT.

■ Fase 3: Difusión

Durante esta fase se desarrolló un plan de comunicación del proceso. Se generó una propuesta museográfica a partir de las preguntas y procesos de visita con los participantes, encuentro entre niños, profesores, comunidad educativa (evento Postvisita), equipo de los museos y expertos en diversas disciplinas.

Para documentar las actividades se utilizaron diferentes estrategias: diarios de campo, fotografías, entrevistas, elaboración de mapas (Personal Meaning Map).

Resultados

Las actividades y resultados del proyecto “Conexiones” fueron interpretados teniendo en cuenta tres dimensiones analíticas consideradas en los planos cognitivo, social y emocional [Annis

(1986), citada por la Unesco (1986, p. 168); Be-tancourt, 2010]. Desde el marco procedimental se identifican tres momentos centrales, correspondientes al Taller Preguntario (Fase 1), la Salida de Campo (Fase 2) y la Postvisita en el colegio (Fase 3). Finalmente se identifican las experiencias desde una relación sinérgica de los contextos,

los Nodos Generativos (conglomerado de temas de ciencias sociales y naturales) y los momentos del proceso en la construcción de nuevos saberes que evidencian los diferentes elementos de la ASC desde la Experiencia de Conectividad (FUNDAZOO, 2015) (ver figura 1).



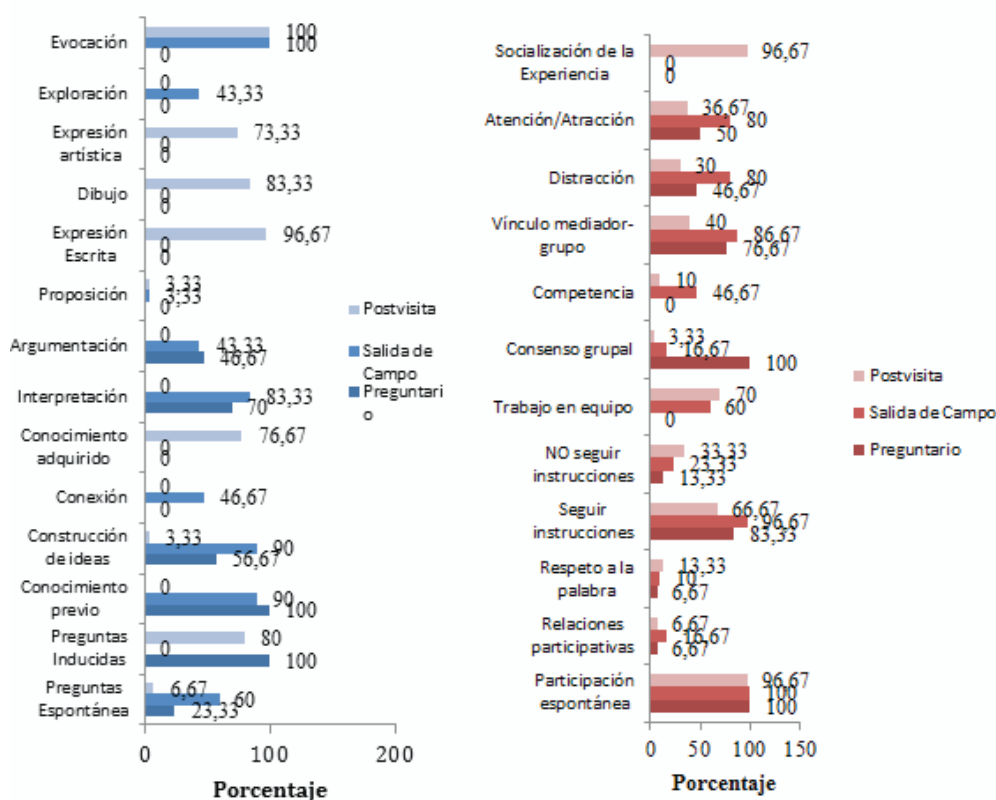
Fuente: elaboración propia.

FIGURA 1. ESQUEMA ELABORADO A PARTIR DEL MAPA DE LA ASC EN LA EXPERIENCIA DE CONEXIONES ENTRE MUSEOS Y COLEGIOS. (FUNDAZOO, 2015).

La incidencia en cada uno de los tres planos fue analizada y reportada a través del análisis de los diarios de campo y documentación fotográfica de los mediadores, así como de los resultados mismos de las actividades (por ej. Banco de preguntas resultantes del Taller preguntario, PMM en salidas de campo). El análisis se centró en interpretar,

por una parte, si se estaba produciendo ASC, y por otra, el tipo de elementos que intervenían en los casos en que esta se producía.

La revisión cruzada entre las diferentes fases y planos, permite identificar elementos relevantes durante el proceso (ver gráfico 1).



Fuente: FUNDAZOO, 2015. p. 156, 158.

GRÁFICO 1. EN AZUL ANÁLISIS PLANO COGNITIVO;
EN ROJO, ANÁLISIS PLANO SOCIAL

En el plano cognitivo se evidencian la activación de procesos como conocimiento previo, inducción a preguntar e interpretación principalmente en la primera fase, en donde los niños trabajaban a partir de lo que ya sabían para generar preguntas de indagación. En el plano social, la misma fase revela más actividades de lograr consenso grupal (escoger preguntas entre los compañeros) o seguir instrucciones (taller dirigido, preguntario).

En la segunda fase, centrada en las visitas a los museos, encontramos en el plano cognitivo mayor actividad de evocación, referencia a conocimientos previos, así como construcción de ideas. En

el plano social se evidencia mayor relación con el mediador (atención, distracción, seguimiento de instrucciones).

La tercera fase, tanto en el plano cognitivo como social evidencia los intentos de generar ejercicios de creación de artefactos para la comunicación de lo aprendido; así, los procesos cognitivos se destacan aquellos relacionados con la expresión/creación, y en lo social, los relacionados con la comunicación.

Este análisis permite evidenciar que la metodología propuesta activó unas conexiones con el conocimiento previo en la primera fase. Permitió

espacio para la construcción de ideas, interpretación y argumentación de estas durante las visitas a los museos en la segunda fase. En la tercera fase concentró las actividades en la socialización de los conocimientos adquiridos, como parte del ejercicio colectivo, coincidiendo con los elementos propuestos por el modelo de ASC.

Discusión

Los museos están invitados a desarrollar procesos dirigidos a las necesidades de sus comunidades. Así mismo, como actores del sistema de CyT pueden dinamizar los procesos de ASC generando articulación entre los procesos de educación formal con sus ámbitos de aprendizaje formal.

El proyecto “Conexiones entre museos y colegios” permitió proponer y pilotear una metodología de diseño de salidas de campo que conectó a escuelas y museos, pero sobre todo a los niños, profesores y equipo de museos, dando respuesta a los problemas de desarticulación entre entidades en la ciudad.

El desarrollo de esta iniciativa facilitó el diseño de herramientas que permitieran a los museos y profesores participantes enriquecer sus procesos educativos. Así mismo permitió reconocer la complejidad del sistema, y la necesidad de aunar esfuerzos entre instituciones. La sistematización de la iniciativa fue clave para generar reflexión y aprendizaje sobre los procesos desarrollados.

Reconocimientos

El proyecto “Conexiones entre museos y escuelas: construcción colectiva de una metodología para la apropiación social del conocimiento a partir de las inquietudes de niños de cuarto grado” fue llevado

a cabo gracias al convenio de colaboración entre FUNDAZOO y la Corporación PCC, con el apoyo de COLCIENCIAS a través de la convocatoria 541 de 2011. Este artículo se basa en los aportes a la sistematización del proyecto realizado por las Co-directoras P. Sierra y D. Casalins, así como las asistentes de investigación A. Rocha. A. Peña.

Referencias

- Betancourt, J. (2010). Museo, comunicación y educación. Recuperado de <http://www.redpop.org/actividades/publicaciones-y-documentos/museo-comunicacion-y-educacion/>
- Colciencias. (2010). Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/estrategia-nacional-ascti.pdf
- ICOM (2010). *Key Concepts of Museology*. Francia: Armand Colin.
- ICOM (s.f.). Definición del Museo. Recuperado de <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>
- FUNDAZOO (2015). *Conexiones. Sistematización de una experiencia de apropiación social del conocimiento*. Manuscrito no publicado.
- Simon, N. (2010). Defining Participation at Your Institution. En N. Simon (Ed.), *The Participatory Museum* (pp. 1-349). Santa Cruz, California: Museum 2.0.
- UNESCO (1986). El museo como espacio de la acción simbólica. *Museum, XXXVIII* (3), 137-193. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001273/127350so.pdf>

4.2

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO MEDIADOR EN LA DISMINUCIÓN DE NIVELES DE ESTRÉS Y ANSIEDAD EN MADRES SUSTITUTAS DE BIENESTAR FAMILIAR

EBERTO PADILLA MEJÍA

Estudiante Pedagogía Infantil y Psicología

Universidad del Norte

ebertop@uninorte.edu.co

Resumen

En la actualidad la mayor parte de las madres sustitutas presentan altos índices de estrés y ansiedad, lo cual se explica a través de los siguientes factores: según Carbonell, Plata y Alzate (2006), el estrés cotidiano que genera el cuidado de niños y niñas especialmente con la condición de vulnerabilidad que estos presentan; por otra parte, Vandivere, Chalk y Anderson (2003) plantean que los altos costos de mantenimiento y la baja cuantía de la cuota de sostenimiento que reciben los cuidadores pueden generar en ellos malestar y situaciones de estrés; de igual forma, existen madres sustitutas que manifiestan inadecuadas motivaciones de ingreso al programa; según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Save the Children (2009), algunas madres indican que su motivación de ingreso fueron razones económicas o necesidad de compañía.

Por lo anterior se generan dinámicas de comunicación poco asertiva, relaciones de convivencia inadecuada, poca disposición en la realización de actividades, al igual que altas cargas psíquicas y emocionales.

El objetivo general de este trabajo es la ejecución de una propuesta de animación sociocultural e intervención socioeducativa que centra su acción en la disminución de niveles de estrés y ansiedad en las madres sustitutas, que promueva la comunicación asertiva y propicie una mayor participación por parte de las madres en el desarrollo de las actividades.

La animación sociocultural, de acuerdo con Sarraute, García y Pérez (2013), es una metodología de intervención de carácter intencional y propositivo que promueve el desarrollo de valores sociales al tiempo que se orienta a una transformación social y la promoción individual, concediendo protagonismo a la comunidad. Esta propuesta se enmarcó en la asignatura de prácticas de Experiencia en Gestión Social del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad del Norte durante el periodo 2017-10; se realizó con madres sustitutas en una de las cinco localidades de la ciudad de Barranquilla (Colombia) con jornadas de sensibilización, talleres y grupos focales. Los resultados obtenidos fueron una disminución en los niveles de ansiedad y estrés, además de unas dinámicas de comunicación asertiva y una mayor disposición a la realización de actividades.

Introducción - madres sustitutas

Las madres sustitutas se circunscriben en la modalidad de restitución de derechos para niños, niñas y adolescentes denominado Hogar Sustituto, el cual es una modalidad de atención en que una familia seleccionada y capacitada según criterios técnicos del ICBF (2007) acoge voluntariamente y de tiempo completo a niños, niñas o adolescentes menores de 18 años, con medida de colocación familiar, por encontrarse en situación de abandono o de peligro y les brinda en un ambiente afectivo, una atención integral que les garantice el cumplimiento y restitución de sus derechos.

Ahora bien, las madres sustitutas de la localidad Norte – Centro Histórico de la ciudad de Barranquilla fueron las participantes en el proyecto de intervención socioeducativa, cuyas edades oscilan entre 38 y 66 años de edad; el 26 % de ellas

llevan más de 15 años en la modalidad, un 21 % registra menos de un año desempeñándose en la modalidad madre sustituta, y un 43 % posee entre 2 y 9 años dentro de la misma, es decir que más de un 75 % de las madres posee más de dos años de experiencia como madre sustituta, lo cual da cuenta de una continuidad y garantía en cuanto a las labores que estas realizan con la infancia y adolescencia. No obstante, por varias razones las madres de esta localidad presentaban bajos niveles de participación en el desarrollo de las actividades y dinámicas de comunicación poco asertiva como resultado de altos niveles de estrés y ansiedad.

Marco teórico - estrés y ansiedad

En la actualidad se puede afirmar que la presencia del estrés en la sociedad se hace más común. De acuerdo con Arias (2012), el estrés es una condición psíquica que presenta dos tipos, el positivo y el negativo. El negativo ofrece desgaste al ser humano y el positivo, un favorecimiento de la activación para ejercer muchas actividades. Sin embargo, de acuerdo con Núñez (2007), el estrés puede ser entendido como una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar. Asimismo, el estrés puede desencadenarse en ámbitos diversos, al punto de generar variedad de tipologías, ya sean estrés laboral, estrés parental, positivo, negativo, etc. Es de destacar el estrés parental, que según Loyd y Abidin (1985) es el estrés vinculado a la crianza, e incluye las reacciones de los padres ante las situaciones generadas por uno o varios de los hijos y que llegan a percibirse como “amenazantes” o desbordantes de recursos. Este tipo de estrés tiene gran relación con las madres sustitutas, ya que son precisamente los niños que ellas atienden

uno de los principales factores de estrés, y en esa línea coinciden Carbonell et al. (2006), el estrés cotidiano que genera el cuidado de niños y niñas especialmente con la condición de vulnerabilidad que estos presentan, además del estrés derivado de las demandas cotidianas en el cuidado de niños y niñas.

Otro elemento clave es una adecuada motivación de ingreso al programa de Hogar Sustituto en calidad de madre sustituta, ya que según Pinzón (2015), el principal fundamento de madre sustituta es la solidaridad y la voluntariedad. Por tanto, sí se presentan inadecuadas motivaciones de ingreso, como lo evidencian algunas madres según el ICBF y Save the Children (2009), ya que algunas madres indican que su motivación de ingreso fueron razones económicas o necesidad de compañía. De esta forma, la tendencia y propensión al estrés es mayor, debido a que no se cuentan con factores autónomos que faciliten un dominio de aquellas situaciones y eventos estresantes.

Hasta ahora se ha discutido sobre el estrés y su relación con las madres sustitutas, sin embargo, un segundo factor fundamental es el relacionado con la ansiedad, la cual, según Johnson y Melamed (1999) citado por Sierra (2003), es una respuesta adaptativa que busca la supervivencia y al mismo tiempo es un mecanismo biológico de protección y preservación ante posibles daños. Siguiendo a Calvete (2005) y a Camuñas, Cano, Pérez y González (2002), la ansiedad se caracteriza por pensamientos centrados en la anticipación de posibles daños y amenazas. Como otras condiciones, la ansiedad presenta una serie de sintomatologías que se clasifican en tres tipos, de acuerdo con Lang (1982), citado por Sierra (2003), siendo estos a:) en primera instancia, aquellos cuyas características

podrían ser subjetivas y se asocian principalmente a una sensación de pérdida de control, de incapacidad, de tensión e inseguridad y, por tanto, son denominados como síntomas o respuestas emocionales; b) en segunda instancia, aquellos síntomas que implican la activación del sistema autónomo, e incluyen el temblor, el ahogo, aumento en los niveles cardíacos y de presión torácica y la sudoración; estos síntomas se denominan corporales; c) finalmente se encuentran los síntomas observables, los cuales presuponen un conjunto de actuaciones disfuncionales, como la paralización motora, hiperactividad, tartamudez, dificultad de verbalización, conductas de evitación y escape (pp. 19-20).

Un aspecto fundamental hace referencia a la personalidad del niño, que se forma en gran parte a través del entorno que lo rodea; uno de esos entornos es la familia. Para Cuervo (2010), la familia influye en el desarrollo socio afectivo del infante, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante el periodo de la infancia, la cual está relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, con las conductas prosociales y con la regulación emocional, entre otras. Es decir, teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer que las situaciones que presenta cada una de las madres sustitutas en situación de altos niveles de estrés y ansiedad no son favorables para el comportamiento de los niños y las niñas, ya que estos se encuentran en un restablecimiento de derechos; por tanto, la familia donde se encuentra debe gozar de bajos niveles de ansiedad y estrés, ya que si su ambiente familiar está cargado de situaciones complicadas, puede generar en el niño problemas de índole psicosocial; tal como lo encontró Cuervo (2010) en sus resultados de investigación, quien

plantea que la falta de afecto, el afecto negativo o la desaprobación a toda acción o comportamiento de los padres se relaciona con problemas externalizantes y con baja autoestima en niños y, además, la vinculación insegura con los cuidadores constituye un factor de vulnerabilidad para la psicopatología infantil.

Objetivos

El objetivo principal de la intervención socioeducativa es: Disminuir los niveles de estrés y ansiedad en Madres Sustitutas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en la localidad Norte - Centro Histórico de la ciudad de Barranquilla mediante estrategias de Animación Socio Cultural (ASC).

De igual forma se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- A. Propiciar el desarrollo de dinámicas de comunicación asertiva en las Madres Sustitutas de tal forma que se generen óptimas relaciones de convivencia.
- B. Favorecer una adecuada y sana manifestación de emociones; y
- C. Promover la participación activa en el desarrollo de diversas actividades realizadas en la fundación.

Metodología

Se abordó una metodología de investigación socioeducativa en dos fases: la primera de carácter diagnóstico y mixto y la segunda de carácter de acción la Animación Sociocultural propia de la Pedagogía Social.

■ Fase I

La primera fase de la metodología consistió en un diagnóstico mixto, en la medida que se forma de dos componentes: el primero cuantitativo, a partir del desarrollo de la prueba psicológica Inventario de Ansiedad Rasgo y Estado IDARE, y el segundo un componente cualitativo, desarrollado a partir de entrevistas. Tanto la prueba IDARE como las entrevistas tuvieron lugar antes de la ejecución de la intervención como diagnóstico, al igual que al final de la intervención como herramienta evaluativa en torno a los objetivos planteados.

IDARE (Inventario de Ansiedad Rasgo Estado). Elaborado por Spielberger y Díaz-Guerrero (1975), el cual consta de dos escalas: ansiedad-estado y ansiedad - rasgo, la escala de ansiedad - estado está conformada por 20 ítems en los que se le pide al participante describir cómo se siente ahora mismo en este momento, mientras que la escala ansiedad - rasgo, está conformada por 20 ítems en las que se le pide al participante describir cómo se siente generalmente. Todas las afirmaciones son tipo Likert, en el caso de ansiedad - rasgo son: 1. Casi nunca, 2. Algunas veces, 3. Frecuentemente, 4. Casi siempre. Mientras que para la escala ansiedad - estado son: 1. No en lo absoluto, 2. Un poco, 3. Bastante y 4. Mucho (Spielberger y Díaz- Guerrero, 1975).

Entrevistas: Estas fueron realizadas a las madres sustitutas, en las cuales manifestaron que debido a situaciones específicas con los niños, niñas y adolescentes que tienen a cargo (esquizofrenia paranoide, incumplimiento a la norma, manifestaciones de violencia, etc.) se encuentran con altos niveles de estrés, ansiedad y/o poco manejo emocional al momento de egreso de los menores, que

a su vez se manifiesta en una indisposición al cumplimiento de las tareas correspondientes a su labor.

■ Fase II

Animación Sociocultural (ASC): la segunda fase de la metodología de acción socioeducativa se centra en la metodología de acción Animación Socio Cultural (ASC) que de acuerdo con Sarrate etc. (2013) es una metodología de intervención de carácter intencional y propositivo que promueve el desarrollo de valores sociales al tiempo que se orienta a una transformación social y la promoción individual, concediendo protagonismo a la comunidad.

Lo anterior adquiere validez en la medida que a pesar de ser yo quien dirige y orienta la realización de diversas técnicas de animación, es finalmente la comunidad y sus participantes los que adquieren el protagonismo; además que en la realización de las mismas se identifican características propias, según Trilla (1997), como: la participación activa en las personas implicadas; la promoción del respeto a la autonomía y el pluralismo cultural de los participantes; toma como base la propia práctica de los implicados, su nivel de conciencia y el contexto. De este modo se respeta a las personas que expresan su deseo de no ser partícipes en algunos momentos de las actividades, con lo cual se valida la autonomía personal y el pluralismo cuando se aceptan las diferentes posturas ante una situación; por ejemplo, cuando se realizó la técnica de la Misión Posible, una de las consignas era verbalizar las expectativas del encuentro, y aunque ese encuentro tenía por objeto abordar la importancia de la comunicación dentro de un grupo, todas las madres manifestaron expectativas diferentes, que

iban desde “pasar un rato agradable”, “aprender” hasta “convertirse en vocera de las madres”.

Asimismo y siguiendo a Ander-Egg (1989), citado por Sarrate y González (2013), la animación sociocultural se manifiesta en distintos ámbitos del desarrollo de la calidad de vida y persigue diversos objetivos; no obstante, se enuncian aquellos que se visibilizaron en el desarrollo de la intervención:

- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural y lúdica.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer la participación de los grupos y de los individuos.
- Favorecer el cambio y la transformación social.

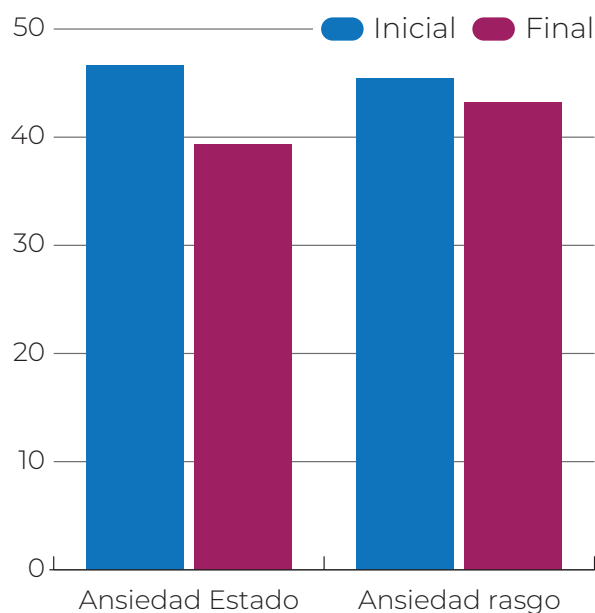
Una forma de evidenciar el cumplimiento de estos objetivos son aquellas expresiones espontáneas de las madres sustitutas, quienes manifiestan replicar con los niños que tienen a su cargo en su hogar experiencias realizadas, para lo cual solicitan apoyo. Lo anterior, entonces, es además el resultado de una decisión voluntaria, protagónica en su contexto para convertirse, o más bien, potencializar su acción como agente de cambio.

Resultados, conclusiones y recomendaciones

Partiendo del objetivo de la intervención que consistía en una disminución en los niveles de ansiedad y estrés se ejecutaron pruebas y entrevistas previas a la implementación de la intervención,

así como al finalizar, y en ellas se obtuvieron los siguientes resultados:

Referente a la prueba IDARE - Estado en la fase inicial el promedio fue de 46,6 puntos, mientras que al finalizar el promedio fue de 39,3. Es decir, hubo una disminución de 7,3 puntos, al tiempo que todas las madres sustitutas pasaron de la categoría Alta de Ansiedad a un nivel Medio. Por su parte, la IDARE- Rasgo también presentó disminución: de 45,4 a 43,2 puntos. Es decir, una disminución 2,2 puntos, lo cual es valioso, teniendo en cuenta que el rasgo está asociado a características de personalidad. Lo anterior se refleja en el gráfico 1.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. RESULTADOS INICIALES Y FINALES EN PRUEBA IDARE

Asimismo, en las entrevistas finales manifestaron sentirse más cómodas y a gusto en su labor, al punto de afirmar que “habían tenido la oportunidad de recordarse lo que eran” (Entrevistas a madres).

De igual forma, a medida que se desarrollaban las experiencias los índices de asistencia aumentaban, al igual que la disposición para las mismas, y todo ello en el marco de dinámicas de comunicación asertiva, respetando el turno, expresando las ideas propias y manteniendo el respeto por las demás, y ante todo con una participación activa.

En conclusión, la intervención socioeducativa fue eficaz, debido a que se cumplieron los objetivos planteados, los cuales se evidencian en la disminución en los niveles de ansiedad en la prueba IDARE, disminución en los niveles de estrés a partir de lo manifestado en las entrevistas y fundamentalmente en las conductas observadas en las madres sustitutas.

Finalmente se recomienda replicar este tipo de intervenciones, en la medida que son viables, se obtienen resultados positivos que impactan en la población además que las madres sustitutas manifestaron un alto grado de satisfacción ante lo realizado, al igual que la necesidad de esas experiencias en sus vidas, en la medida que son acordes a sus necesidades como Madres Sustitutas.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.
- Arias, W. (2012). Estrés laboral en trabajadores desde el enfoque de los sucesos vitales. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38(4), 525-535. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v38n4/spu04412.pdf>
- Calvete, E. (2005). Género y vulnerabilidad cognitiva. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 203-214. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/95922876/EBSCOhost-GENERO-Y-VULNERABILIDAD-COGNITIVA-A-LA-DEPRESION-EL-PAPEL-DE-LOS-PENSAMIENTOS>

- Camuñas, N., Cano, A., Pérez, M. y González, H. (2002). Inventario de Atribuciones Causales ante Exámenes –IACE: Propiedades psicométricas. *Ansiedad y Estrés*, 8(2-3), 183-192. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230577031_Inventario_de_Atribuciones_Causales_ante_Exámenes-IACE_Propiedades_psicométricas_The_Inventory_of_Attributional_Style_in_Test_Situations_IACE_Psychometric_properties
- Carbonell, O., Plata, S. y Alzate, G. (2006). Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 115-140. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237612113_CREENCIAS_Y_EXPECTATIVAS SOBRE EL COMPORTAMIENTO MATERNO IDEAL Y REAL EN MUJERES GESTANTES DESDE UN ABORDAJE METODOLOGICO MIXTO
- Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a09.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). Resolución 3717 de 2007. Recuperado de https://icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_3713_2007.htm
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Save the Children. (2009). Evaluación del medio familiar. Hogares Sustitutos y Amigos del ICBF. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/267_Evaluacion_del_medio_familiar_Hogares_Sustitutos_y_Amigos_del_ICBF_DOC.pdf
- Loyd, B. & Abidin, R. (1985). Revision of the Parenting Stress Index. *Journal of Pediatric Psychology*, 10(2), 169-177. Recuperado de <https://academic.oup.com/jpepsy/article-abstract/10/2/169/987457?redirectedFrom=fulltext>
- Núñez, B. (2007). *Familia y Discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Pinzón, M. (2015). Madres comunitarias : un caso paradigmático de la forma en que el derecho produce identidades. *Revista CS*, 15, 111-139. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n15/n15a06.pdf>
- Sarrate, M., García, J. y Pérez, G. (2013). Exigencias profesionales del animador/a: Competencias Clave. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 75-89. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38000/21444>
- Sarrate, M. y González, A. (2013). *Animación e Intervención Sociocultural*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Sierra, J. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista mal-estar e subjetividad de fortaleza*, 3(1), 10-59. Recuperado de http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/141.pdf
- Spielberger, C. y Díaz-Guerrero, R. (1975). IDARE: Inventario de ansiedad y rasgo. Recuperado de <http://www.psicolibros.com.co/pruebas-psicologicas/26-idare-inventario-de-ansiedad-rasgo-estado-28.html>
- Trilla, J. (1997). Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural. En J. Trilla (coord.), *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos* (pp. 13-39). Barcelona: Ariel.
- Vandivere, S., Chalk, R. & Anderson, K. (2003). *Children in foster homes: How are they faring?* Washington, D.C.: Child Trends.

4.3

INFLUENCIA DE LOS ESTILOS PARENTALES EN LA GARANTÍA O VULNERACIÓN DE DERECHOS DESDE UN ENFOQUE SOCIOEDUCATIVO

YELITZA LORAINE ROMERO PÉREZ

yelitzap@uninorte.edu.co

NATALIA TORRES DÍAZ

nataliatorres@uninorte.edu.co

ANDREA CAROLINA VERGARA PEÑA

cvergaraa@uninorte.edu.co

Licenciadas en Pedagogía Infantil, VII semestre
Universidad del Norte, Barranquilla, Atlántico

Esta propuesta desarrolla una aproximación a la experiencia de gestión social de la licenciatura en Pedagogía Infantil (VII semestre), en la Universidad del Norte, vinculada a un programa de **hogares sustitutos** en modalidad familiar del ICBF, operado por **Cedesocial**.

En esta breve **sistematización de la experiencia de práctica** estudiamos la influencia de los estilos parentales en la garantía o vulneración de derechos desde un enfoque socioeducativo. En este trabajo se reflexiona sobre los elementos claves de la socialización familiar en relación con la idoneidad familiar y los estilos parentales.

El objetivo general es identificar los estilos parentales para fortalecer los vínculos afectivos entre padres/madres biológicas e hijos/as en la modalidad de hogares sustitutos mediante experiencias lúdico-pedagógicas, siendo la **animación sociocultural** mediadora de todo el proceso en las zonas del departamento del Atlántico: Sabanagrande y Suroccidente.

Los resultados principales y conclusiones se centran en una intervención, que desde el diagnóstico del programa desarrollado debía fortalecer los vínculos afectivos por modelos educativos parentales pasivos o negligentes en el proceso que se medió a partir de estrategias de

Animación sociocultural (ASC) y pudo favorecer una mayor interacción, relaciones y vínculos paterno/materno-filiares, según la observación en la sistematización realizada.

Influencia de los estilos parentales en la garantía o vulneración de derechos desde un enfoque socioeducativo

Con base en la revisión teórica de los aportes de Úcar (2013) y Gómez (2003) se puede decir que la pedagogía social es una ciencia teórico-práctica que por la acción busca intervenir socialmente y orientar procesos educativos, facilitando el desarrollo integral individual-colectivo; promoviendo el bienestar, los derechos fundamentales humanos, la socialización desde la cotidianidad. Por otro lado, la educación social contribuye a lograr la armonía, la integración, el equilibrio, la formación de la persona en todos los ámbitos. Busca una madurez social, fomentar las relaciones humanas, los derechos de la ciudadanía, la personalidad, vivir en sociedad, mediar la formación, diversificar las redes sociales.

Es por esto que se considera necesario resaltar que desde estos enfoques algunos autores miran las conductas parentales y el desarrollo integral de los infantes. Orte, Ballester y March (2013) han realizado investigaciones que relacionan las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de los hijos e hijas. Así mismo, plantean algunas de las consecuencias generadas a partir de estas relaciones entre padres e hijos-as, donde se ven los padres con adecuadas competencias parentales, afectivos, que responden ante las necesidades de sus hijos-as permitiéndoles participar activamente en el establecimiento de las normas familiares y que utilizan opciones de dis-

ciplina positiva, formando seres independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos.

A raíz de esto surge entonces el Programa de Competencia Familiar (PCF), programa de prevención de factores de riesgo multicomponente de tipo selectivo cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas. En ese contexto se desarrolla el enfoque de competencia familiar, como un enfoque no directamente clínico, centrado en el conjunto de la familia y desarrollado mediante programas escritos, estructurados de acuerdo con los criterios para los programas de intervención más eficaces, que buscan fortalecer los procesos interactivos fundamentales (comunicación positiva, supervisión, organización familiar, etc.) a fin de fomentar la superación, recuperación y resiliencia (Orte, Ballester et al., p. 20).

La Convención sobre los Derechos del Niño se ha preocupado desde 1989 por enfatizar que los niños y niñas son sujetos plenos de derecho. Dicho argumento ha sido pilar en grandes estrategias en pro del desarrollo integral de la primera infancia, donde la familia cumple dos funciones básicas: la primera le encaminadas garantizar el cuidado y la sobrevivencia de sus integrantes y la segunda a la socialización, seguridad y bienestar. Ambas le apuntan a la garantía de derechos, por ende compromete a padres, madres y/o cuidadores a asumir este rol.

No cabe duda de que una de las características de la sociedad se encuentra en constante cambio; ne-

garlo sería poner un alto a los aspectos en los que ella misma se ha visto envuelta, por ende los estilos parentales deben escogerse cuidadosamente y no por simple tradición.

Para hacer referencia a los estilos parentales y poderlos vincular a la garantía y vulneración de los derechos se hace necesario definir previamente que se entiende por estos. Según Darling, Steinberg (1993), citado en Capano y Ubach (2013): “Los estilos educativos parentales son un conjunto de actitudes hacia los hijos que les son transmitidas y que en su totalidad crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres” (p. 87).

Con base en esto es necesario identificar los tipos de estilos parentales y ciertas características de estos. Autores como Maccoby y Martin (1983), citados en Capano y Ubach (2013), explican que el modelo autoritario es regido por normas estrictas, las cuales pueden llegar a impactar negativamente en el auto concepto y el comportamiento de los hijos e hijas. En el modelo permisivo los padres, madres y/o cuidadores son completamente indiferentes a las situaciones que enfrentan los miembros. En el modelo democrático hay un equilibrio tanto en la parte afectiva como en el establecimiento de límites, lo cual genera consecuencias educativas constructivas. Finalmente se encuentra el modelo negligente, que no implica afecto, siendo los “gestores de derechos” personas completamente inmaduras y con escasa motivación y esfuerzo.

Cabe resaltar la importancia de los factores de protección, y como referencia se toma el Enfoque de Strengthening Families, en el que se trabajan fundamentalmente 5 factores de protección: res-

iliencia de los padres, conexiones sociales, apoyo concreto en situaciones de necesidad, conocimiento sobre la crianza y el desarrollo de los niños y competencia social y emocional de los niños.

Por lo anterior, es necesario citar a Prieto (2008) quien afirma que el docente es un agente socializador el cual a través de su práctica es capaz de permear valores en la formación, siendo guía y acompañante, reconociendo la unicidad y capacidad de construir aprendizajes a través de la cotidianidad.

Es por ello que se busca abordar el ámbito de animación sociocultural, el cual permite vitalizar el grupo, desinhibir, participar activamente, construir democracia cultural en pro de cambios y transformaciones:

A partir de lo anterior se tendrá un enfoque inclusivo en el que se implementen métodos basados en actividades didácticas y dinamizadoras, partiendo de que podremos mejorar las relaciones inter- e intra personales en pro de los adecuados estilos parentales durante el proceso de restitución de derechos.

Metodología

Se trabajará bajo enfoque cualitativo, el cual se basa según Melero (2011):

En la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian (p. 342).

A partir de sistematización de experiencias sociopedagógicas, como docentes nos enfrentamos constantemente a nuevas experiencias en diversos

ambientes y entornos, bien sean educativos o sociales, permiten la adquisición de conocimientos en cada momento vivido; en este sentido, la sistematización de práctica, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2011), citado en Gómez y Heno (2016):

La sistematización es una producción de conocimiento social y pedagógico, la cual está basada en un ejercicio de estructura reflexiva que permite a los maestros registrar, analizar, interpretar, proyectar su experiencia, aprender de ella y mejorarla. Siendo la sistematización una metodología que posibilita la explicación y resignificación crítica de ese saber, de forma integrada buscando que el fin de esta sea la reflexión sobre lo que se hace para describir y entender los procesos, obteniendo nuevos aprendizajes y buscando mejorar dichas prácticas (p. 24).

Estas sistematizaciones han sido registradas en los diarios de campo de tres pedagogas infantiles a partir del programa de intervención socioeducativo. Para nosotras como licenciadas en formación es fundamental contar con el apoyo de todas las personas involucradas, puesto que será desde su propia realidad en la que trabajaremos con ellos, por ellos y para ellos para llevar a cabo experiencias que generen impactos.

La acción se desarrolló a partir de estrategias lúdico-pedagógicas de ASC, entendida por Caride (2005) como una práctica sociocultural y educativa relacional llevada a cabo en un contexto determinado, donde se promueve el desarrollo integral de los individuos y los grupos sociales, siendo los protagonistas de la intervención en pro de su calidad de vida.

Resultados principales y desarrollados

Los estilos parentales han sido útiles para comprender las complejas conductas y actitudes de los cuidadores, y cómo ellas se relacionan con el desarrollo y bienestar de los niños (Domenech, Donovan & Crowley, 2009).

Basándonos en lo anterior y teniendo en cuenta las experiencias se obtuvo conocimiento acerca de aspectos esenciales, y así se pudo identificar con claridad cuáles son los factores más influyentes para que los padres y madres se inclinen por un estilo parental, y a partir de eso se creó conciencia acerca de la importancia de garantizar los derechos de los niños y las niñas.

Además, las familias biológicas al final del proceso adquirieron un vínculo más fuerte y más cercano con sus hijos e hijas y comprendieron y aprendieron a saber cuál es la mejor manera de afrontar las situaciones y cómo educar a sus hijos.

Referencias

- Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, VII(1), 83-95. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Caride, J. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, 73-88. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336_05.pdf
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232493813_Parenting_Style_as_Context_An_Integrative_Model

- Domenech, M., Donovanick, R. & Crowley, S. (2009). Parenting styles in a cultural context: observations of “protective parenting” in first-generation Latinos. *Family Process*, 48(2), 195-210. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19579905>
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>
- Gómez, P. y Henao, C. (2016). *Sistematización de una experiencia pedagógica de educación primaria en una institución educativa del municipio de la Celia/Risaralda, Colombia*. Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135015168011>
- Maccoby, E. & Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. Hetherington & P. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 2011/2012, 339-355. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Relatos de maestros, formación a partir del entorno y de la historia local. Recuperado de http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/ntg/ca/2013/trama/formacion_entorno_historia_local.pdf
- Orte, C., Ballester, Ll. y March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar. Una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135029517002.pdf>
- Prieto, E. (2008). “El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social”. *Foro de Educación*, 6(10), pp. 325-345.
- Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of social pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Social Pedagogy in 21st century*, 21(36), 1-19. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282/1092>

4.4

FUNDEHI, UNA OPCIÓN POR LA PERSONA DESDE LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA

JOHAN ANDRÉS NIETO BRAVO

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás
Docente investigador de la Facultad de Educación de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

CARLOS ANDRÉS PINTO LÓPEZ

Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana
Docente investigador de la Facultad de Educación de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

Resumen

La construcción de apuestas pedagógicas comunitarias en contextos sociales marcados por la pobreza ha permitido que la Fundación para el Desarrollo Humano Integral construya una experiencia educativa centrada en la consolidación de tres grandes categorías teóricas: en primer lugar, la comprensión del Desarrollo desde el enfoque de las capacidades humanas; en segundo lugar, la comprensión de la topofilia, como la apropiación del territorio; en tercer lugar, la problematización de la comunidad misma como un lugar de tensión dialéctica en la búsqueda de identidad, entre el sujeto individual y el sujeto colectivo. Enmarcada la experiencia en un contexto de educación popular, se ha optado metodológicamente por una Sistematización de experiencias pedagógicas, comprendiendo como saber primario el que emerge de las prácticas mismas, expresadas en la reconstrucción colectiva de la experiencia, la cual configuró un relato cuya base es la pedagogía que construye identidad comunitaria, el desarrollo de los sujetos y la apropiación transformativa del territorio.

Introducción

El sector de El Arroyo, perteneciente al contexto de Altos de Cazucá, se caracteriza por tener una historia marcada por los coletazos de la violencia en las regiones colombianas, recibiendo

un significativo número de desplazados internos, así como de grupos guerrilleros y paramilitares que acompañaron estas migraciones. Igualmente, se puede reconocer la estigmatización de la ciudad hacia uno de sus sectores visto con más recelo que esperanza, informando una mirada del mundo y el territorio como lugar donde se concretan ayudas asistencialistas por parte del Gobierno y la empresa privada.

En este marco contextual se encuentra la lectura que hace la Fundación para el Desarrollo Humano Integral (FUNDEHI) acerca del desarrollo humano, el territorio y la comunidad. Esta comprensión toma su forma en una pedagogía social, comunitaria y crítica que busca la construcción de una sociedad formadora que, mediante este proceso, pueda contestar a la marginación que se le ha vendido como su destino manifiesto.

La lectura de este proyecto se hará desde la Sistematización de Experiencias, que se ha consolidado como una forma de producción de conocimiento a partir de la identificación de los saberes que se manifiestan en las prácticas pedagógicas y sociales que emergen a modo de interpretación crítica de los ejercicios de transformación colectiva.

Metodología y análisis de la información

La sistematización de experiencias se ha consolidado como una forma de producción de conocimiento y saberes que emergen de las prácticas pedagógicas y sociales. Sin embargo, esta propuesta de investigación cualitativa no tiene un único camino metodológico. Esta investigación efectuada en contextos de educación popular realiza una apuesta metodológica que comprende la Sistematización como

Modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe. (Torres, 1999, p. 9)

Dicha apuesta metodológica ha sido asumida por la naturaleza social de FUNDEHI, la cual se ha consolidado alrededor de la construcción comunitaria del barrio El Arroyo en Altos de Cazucá, por medio de la promoción de los sujetos que la conforman.

Como le es propio a la metodología de la Sistematización de Experiencias, las categorías teóricas desde donde se interpreta la experiencia nacen de los relatos que de ella se han recogido, buscando las líneas fuerza que dan su forma final a los tres puntos que abordaremos. Estos no se entienden desde un orden jerárquico, sino desde uno sistémico en el que todos revisten un carácter esencial.

El progreso de los seres humanos se ha comprendido desde el incremento del producto interno bruto, es decir, desde una lógica del capital material e inmaterial, que ha llegado al punto crítico de capitalizar lo humano, midiendo el desarrollo desde el crecimiento de la economía, aunque en los pueblos existan marcadas diferencias sociales e injusta distribución de la riqueza. Frente a esta opción por el capital se erige la necesidad de pensar la capacidad humana como un camino por la libertad, que ve el desarrollo social desde el prisma de la promoción del “hombre¹ en cuanto hombre”.

¹ Entiéndase el concepto “hombre” desde la lógica del género humano, que incluye a hombres y mujeres.

Así lo relata de una de las mujeres que participan en FUNDEHI:

Yo me veía mal, me sentía con un dolor profundo, era un encierro, era como si estuvieras presa en ti misma y no quisieras salir de ese hueco, me sentía muy mal, triste, desesperada. Era como si me hubieran cerrado todas las puertas y yo no quería salir de allí, la pobreza, el maltrato del que era mi marido. Mi motivación fueron mis hijos, porque yo vivía en un rancho entonces yo no quería que mañana mis hijos dijeran: “¿bueno mamá y usted se quedó aquí porque simplemente mi papá la encerró?”. FUNDEHI me abrió las puertas, cuando yo salí de mi casa con tan solo \$10.000 y tres niños, me fui a una comisaría, me ayudaron por unos días, cuando la ayuda se acabó fui a hablar con la hermana y doña Marina y fue como si me hubieran abierto todas las puertas otra vez, para mí que súper chévere porque yo dije ahora trabajo otra vez, y para llegar a la casa y pagar un arriendo me quedaba súper pesado, me dieron un hogar, un trabajo, un jardín para mis hijos, y lo más importante la oportunidad de verlos crecer como una mujer que no estaba encerrada. (Suba, I. Comunicación personal, 4 de febrero de 2017)

La experiencia de FUNDEHI posibilita la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que la gente juzga valedera; así, el papel del crecimiento económico en el fortalecimiento de esas oportunidades debe ser integrado como una comprensión más profunda del proceso de desarrollo, como la expansión de la *capacidad humana* para llevar una vida más libre y más digna (Sen, 2010, p. 71). Es entonces la capacidad humana el camino por el cual pueden trashumar los sujetos de derecho, a fin de consolidar socialmente un progreso

que los dignifique y una política democrática que los reconozca, “por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales” (Nussbaum, 2011, p. 36).

El enfoque del Desarrollo Humano Integral asumido por FUNDEHI busca vincular, desde la ética, el desempeño del sujeto y la acción justa de la sociedad por nutrir y apoyar el proceso de dignificación² de hombres y mujeres.

Ligado a la concepción que tiene la experiencia acerca del desarrollo humano integral emerge una mirada del territorio en cuanto lugar cargado de significaciones, memorias y aspiraciones en donde se desarrolla una nueva mirada de la ciudad, y a partir de la cual se construyen las búsquedas de sentido de quienes participan de la Fundación, a fin de acompañarlos en la construcción de un porvenir digno. En este sentido, la mirada topofílica, o de identidad bilateral entre el sujeto y el territorio, supone en ella misma una acepción de persona y de comunidad que hace que el hábitat físico configure al individuo, al tiempo que este lo mejora y transforma.

De este modo, las madres cabeza de familia participantes de esta experiencia entienden su entorno de otro modo, pasando de la falta de oportunidades a

2 La noción de dignidad está estrechamente relacionada con la idea de conación activa. Guarda, pues, un parentesco cercano con la noción de capacidad básica: algo inherente a la persona y que exige ser desarrollado. Pero si bien hay márgenes para debatir si el potencial innato difiere entre personas, la dignidad humana es desde un principio igual en todas las personas que son agentes (Nussbaum, 2016, p. 51).

la construcción de nuevos horizontes; así lo relata una de ellas: “A mí este barrio me lo ha ofrecido todo. Porque tengo vivienda, mis hijas estudian por acá, tengo trabajo... Incluso trabajando acá terminé mi bachillerato yo tenía hasta noveno... Inicia ya un nuevo proyecto de vida” (G. Molina, comunicación personal, 4 de febrero de 2017).

Esta interpretación del territorio en cuanto construcción de significado se entiende desde la mirada académica, en estrecha relación con la experiencia vital; así lo afirma Avendaño (2010): “El territorio y la experiencia vivida no están aislados, se relacionan con otros procesos, a veces incontralados o ni siquiera percibidos, pero que influyen significativamente en la vida de una persona” (p. 30). En consecuencia, el lugar físico se comprende como constructor de nuevas proyecciones y oportunidades, al tiempo que él mismo se resignifica con la mirada esperanzadora que van construyendo los sujetos.

Habiendo reconocido el desarrollo integral y el territorio como fuentes de creación de significado en el contexto de la experiencia interpretada desde los sujetos que la construyen, la mirada contextual de la experiencia adquiere también un cariz comunitario, toda vez que es en el interior del grupo social donde los sujetos reconocen la transformación de su experiencia vital, y también su rol como artífices del desarrollo de los otros.

Esta mirada de aporte mutuo a la construcción de los proyectos de vida de los demás participantes aparece fuertemente marcada en la reflexión de quienes han participado en la Fundación: “... Con mucho gusto en lo que yo pueda ayudar... Mi proyecto de vida está llegando a un sitio donde ya me puedo empezar a brindar a otros procesos que

puede ser ayudar a mi comunidad” (C. Murcia, comunicación personal, 22 de abril de 2017).

De este modo, la comunidad se comprende como el espacio de las seguridades que se brindan los distintos miembros entre sí, pero también como el lugar del reconocimiento y el compartir las dinámicas de la historia personal con otros, como lo entiende Trevignani (2004):

Si sostenemos que una comunidad existe como tal, es porque podemos dar cuenta de ella en términos de que el espacio comunitario y las interacciones que allí se generan constituyen referentes identitarios para sus miembros. Si esto es así, el anclaje de la identidad estará situado en el espacio socio-territorial compartido. Pero esta identidad mantiene el mismo principio lógico de la grupalidad: no se puede afirmar sino en relación con una alteridad que permita instaurar la diferencia. (p. 25)

La categoría de la comunidad es esencial en la interpretación de la experiencia, por cuanto explica la construcción de proyectos e identidades comunes tendientes a la búsqueda de sentido y de calidad de vida.

A modo de conclusión

La construcción de una pedagogía comunitaria ejerce una acción liberadora, que asume la conciencia de la realidad propia del contexto y de los sujetos sociales que se desarrollan en este ambiente de aprendizaje. Freire relaciona la pedagogía de la esperanza como realidad ontológica, con la dimensión comunitaria como experiencia óptica, pues es en el ejercicio dialógico de la comunidad en donde se gesta la esperanza que transforma.

Esta adquiere rostros concretos con historias tangibles, que se desarrollan en contextos comunes, así entonces, tanto enseñanza como aprendizaje son manifestación de un experiencia comunitaria, en donde las personas se reconocen a sí mismas y reconocen al otro, generando productos dialógicos que humanizan, personifican y consolidan lazos de transformación social común; por ello, “el diálogo, como la educación, alcanzan su verdadero carácter humanista y se transforman en práctica de libertad” (Pérez y Sánchez, 2005, p. 322).

El aproximarse a lo real ha permitido que esta pedagogía comunitaria consolide un diálogo entre la formación y la acción, con la intención de empoderar a los vecinos de El Arroyo para que haciendo conciencia de su realidad sean los primeros agentes de transformación comunitaria. Es por esta razón que el conocimiento emergente de esta comprensión pedagógica nace en la comunidad misma y se construye como una fuerza de emancipación social que dignifica integralmente a la persona, permitiendo que sus protagonistas se encuentren con el mundo social, para responder a este desde el diálogo de la conciencia individual y la conciencia comunitaria.

El ejercicio de la Pedagogía comunitaria ha posibilitado que FUNDEHI deje de ser una balsa salvavidas que asistía a los pobladores de El Arroyo para convertirse en un buque de transporte puesto en altamar por los miembros de la comunidad, el cual los lleva a nuevos puertos distantes a las turbias aguas de la miseria, la pobreza y la injusticia social, consolidando procesos de desarrollo humano, apro-

piación del territorio y construcción de la comunidad como un escenario de interlocución entre las libertades individuales y las seguridades colectivas.

Referencias

- Avendaño, I. (2010). Un recorrido teórico a la territorialidad desde uno de sus ejes: El sentimiento de pertenencia y las identificaciones territoriales. *Cuadernos Intercambio Sobre Centroamérica y el Caribe*, 7(8), 13-35. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/3063/2971>
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*. Bogotá, D.C.: Katz.
- Nussbaum, M. (2016). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paula Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas. Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, 13, 5-15. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535>
- Trevignani, V. (2004). *La construcción de comunidad como utopía y como distopía: Villa del Parque y Campo Herrera (Argentina, 1967-1999)*. México, D.F.: Flacso México, Plaza y Valdés.

4.5

LA CONFLUENCIA ENTRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL CAMBIO SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO

LEONOR VILLAVECES FRANCO

Profesora del Dpto. de Filosofía y
Humanidades de la Universidad del Norte.

villavecesl@uninorte.edu.co

El pensamiento y las ideas críticas, y más específicamente las prácticas reflexivo-críticas de los individuos, tienen el potencial de transformar realidades sociales problemáticas o desafiantes. Así, la puesta en marcha de una cierta “sabiduría racional y práctica”, propia del pensamiento llamado *crítico*, debe dirigirse prioritariamente a pensar la sociedad actual, y a pensar alternativas para resolver problemas que aquejan a personas en situación de pobreza, desigualdad, marginalidad y exclusión.

En nuestro contexto, particularmente en Barranquilla, ha habido sujetos que promueven el cambio y que a la vez encarnan esta forma de vivir reflexiva. Vale la pena que la academia los escuche y conozca sus historias de vida, sus ideas y propuestas, de manera que ella misma tenga un potencial transformador. No es, como ha comprendido la razón común, que “las ideas críticas” o “el pensamiento crítico” en general esté alejado de la “realidad”, o que no tenga efectos sobre ella. Es que sus formas no se han acercado a las personas en las comunidades y en los barrios, y que sus lenguajes no han sido compartidos. Hay algunos que supieron escuchar y compartir: es esto lo que me motivó dar a conocer la historia del padre Cyrilo Swinne y hacer de su vida un estudio de caso que explora estos vínculos entre el uso de las herramientas indagación crítica y el cambio social. Esta presentación se pregunta cómo lo hace, y esto puede darnos claves para que otros lo hagan también.

La pregunta de esta investigación es: cómo la historia de vida e ideas de un líder social –en uso de sus herramientas para la indagación crítica– lo han llevado a desarrollar iniciativas de cambio social orientadas a mejorar las condiciones de vida de sus comunidades o grupos sociales.

El proceso de la exploración empieza, en primer lugar, por rastrear la historia de vida del líder; comprender sus influencias, preguntas, inquietudes e ideas. En segundo lugar, comprender cómo y por qué puede considerarse que este individuo es, efectivamente, un pensador crítico que utilizan las cuatro herramientas de indagación crítica propuestas por Bermúdez (2015), y cómo ello lo ha llevado a generar un modelo de gestión social/comunitario en pro del cambio. Para esto se analizó la presencia de las cuatro herramientas de la indagación crítica (planteamiento de problemas, escepticismo reflexivo, multi-perspectividad y pensamiento sistémico) en el discurso del padre Cyrilo Swinne, y asimismo, se exploraron nuevas categorías útiles para la caracterización de la indagación crítica en líderes sociales y su vínculo con el cambio social.

Pensamiento crítico y cambio social

La tematización, aplicaciones y evaluación del *pensamiento crítico* han tenido un auge exponencial en los últimos años, sobre todo en contextos formales de enseñanza-aprendizaje. El pensamiento crítico, entendido como una capacidad para pensar lógicamente, razonar adecuadamente, establecer una argumentación rigurosa, se ha tematizado como una cierta manifestación de la lógica formal o informal en el razonamiento (Ennis, 1962; McPeck, 1981; Siegel, 1988; Lipman, 1988). Sin embargo, en paralelo a estas nociones han surgido concepciones que desafían una noción privilegiadamente instrumental de las *habilidades del pensamiento*, para dar paso a conceptualizaciones y aplicaciones sociales, históricas y culturalmente relevantes y situadas. Ciertas aproximaciones filosóficas y pedagógicas al pensamiento crítico, particularmente el de la llamada Escuela de Frankfurt (cfr. Horkheimer y Adorno, 1988), el paradigma sociocrítico en

ciencias sociales, y la pedagogía crítica en particular, han extendido una invitación a la consideración reflexiva de las problemáticas, las ideas, los paradigmas, los valores, las acciones, y las disciplinas que establecen y perpetúan las condiciones de desigualdad social. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no se considera únicamente una manera de proceder del pensamiento de alto orden, sino una disposición reflexiva y una serie de herramientas y procesos para relacionarse con el mundo, consigo mismo y con los demás. Por ello, también ha estado estrechamente vinculado con el desarrollo y expresión de la autonomía en el pensar, y con la *praxis*, o la acción de transformación social. Freire (2005) ya anotaba que una aproximación teórica a los problemas, la autonomía en el pensar y la racionalidad son elementos indispensables para generar, reflexivamente, prácticas que alivien el sufrimiento social y que generen resistencias a discursos que perpetúan el *statu quo*.

Bajo la misma óptica, está cada vez es más presente de que la consideración de que las concepciones o “ideas” que tenemos sobre un cierto acontecimiento, una cierta realidad social “material”, determinan fenómenos tan complejos como la desigualdad, la discriminación y la pobreza. Por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en su informe *Humanidad Dividida: Cómo Hacer Frente a la Desigualdad en los Países en Desarrollo* (2014) anota:

Los prejuicios, la discriminación y la exclusión social están profundamente arraigados en los procesos sociales, económicos y políticos de la sociedad. Al impedir que las personas y los grupos socialmente marginados elijan cómo vivir sus vidas y qué pensar, acrecientan las desigualdades de resultados y oportunidades. (p. 15)

Así, ideas, acciones y mundo no son instancias separadas de la realidad: deben concebirse como un todo que configura de manera interrelacionada y compleja.

Colombia se ha alineado con el auge de la consideración del pensamiento crítico como un motor de cambio social. La formulación de la Ley General de Educación (1994) y los planes de educación del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014a) entre 2010 y 2014 hacen énfasis en la promoción de pensamiento crítico en contextos formales de enseñanza-aprendizaje, y se vincula este con la formación en ciudadanía o competencias ciudadanas. Sin embargo, esta consideración se ha dado sobre todo en escuelas y universidades, a pesar de que su efectividad sea cuestionable y sin que haya permeado del todo en el ámbito social-comunitario. Es decir, ha estado casi ausente de los espacios informales de enseñanza-aprendizaje (fundaciones, comunidades de base, reuniones políticas, etc.). Cuando está presente en estos contextos, sobre todo en la conversación cotidiana, suele equivalerse el “pensamiento crítico” con juicios negativos formulados en contra de los discursos establecidos o hegemónicos (por ejemplo, el Gobierno, el sistema económico, el “sistema”), y no necesariamente una reflexión argumentada ni contextualizada de los problemas o las dificultades. Por esto, el auge de la consideración crítica reflexiva como motor de la *praxis* se ha dado, sobre todo y casi que exclusivamente, en círculos académicos, y se ha materializado en iniciativas aisladas de intervención comunitaria y en escasos proyectos educativos.

Estas nociones y cambios se encarnan en personas críticas, que se han atrevido a retar las nociones comunes, y con ello han dado lugar a procesos re-

flexivos en contextos comunitarios o fundaciones. Así, se han identificado algunos individuos críticos que han propuesto iniciativas concretas de cambio social, y en este contexto se identifican como líderes sociales. Ellas son lo que Ollis (2012) llama “activistas”: personas que, en grupos y redes, buscan el cambio social, por medio del ejercicio de una “sabiduría práctica” (p. 11) que incluye la puesta en práctica de sus dimensiones cognitivas, emocionales y físicas en función de procesos de resistencia a lo establecido y de construcción de significados nuevos por medio de su acción. Maestros, líderes comunitarios y otras personas en contextos informales de enseñanza-aprendizaje se han posicionado como agentes sociales que “(...) al tiempo que son constituidos por espacios, tiempos, y roles –desde los cuales reproducen discursos socialmente posicionados–, generan procesos de construcción, reconstrucción y transformación cultural, a partir de sus discursos pedagógicos” (Ardila, 2010, p. 38). Los procesos de construcción discursiva y de significado de un pensador crítico, así como las formas como vive su vida, los intereses, roles e interacciones con los demás, se vuelven en asuntos político-sociales de interés general cuando tienen repercusiones en procesos de construcción, reconstrucción y transformación cultural (Giroux, 1998). No solamente se necesitan habilidades o disposiciones críticas desde el punto de vista cognitivo, sino que estas deben estar aliadas con “algo más fundamental e intuitivo, una forma de sensibilidad, curiosidad, creatividad o cambio de conciencia, alineada de manera cercana con lo que Paulo Freire llamó “concientización” (Foley, 2008, p. 774). Esto último está estrechamente ligado a procesos emocionales, afectivos, existenciales y relacionales, y se dan en el orden del proyecto de vida de alguien, que tiene repercusiones más amplias en la comunidad.

Metodología

Esta investigación cualitativa, filosófico-descriptiva, es guiada por el *paradigma hermenéutico*. Este indica cómo el intento de comprensión (discursivo-lingüística) de la experiencia social “implica identificar el sentido de la acción, según la intención del actor y reconocer el contexto al que la acción pertenece y obtiene sentido” (Mella, 1998). Se pretende, mediante de un *estudio de caso único*, comprender los procesos por medio de los cuales un líder llega a pensar lo que piensa y cómo lo hace (Dunker y Parker (2008) y cuáles ideas predominantes o modelos de trabajo pueden extraerse de allí. De la comprensión del discurso particular del individuo se extraen categorías que se repiten de manera consistente respecto de dos temáticas predominantes: las construcciones y comprensiones del líder respecto de su iniciativa de cambio social (categorías emergentes) y la presencia y uso de las herramientas de indagación crítica. Así, se hace un análisis del discurso para comprender el uso implícito (o su no utilización) de dichas herramientas.

Para detectar la presencia del pensamiento crítico en los líderes sociales, nos servimos de las “herramientas de indagación crítica” recientemente propuestas por la profesora Bermúdez (2008). Utiliza el término “herramientas” para indicar su carácter práctico, ligado a un cierto desempeño, tanto intelectual como “vital”. Estas cuatro herramientas, propuestas por la autora, que permiten caracterizar el pensamiento e indagación críticos son:

1) El **planteamiento de problemas**, que refiere a la sensibilidad para reconocer dilemas, controversias, falsedades, sesgos y similares, para ser abordados, explicar sus causas y comprender sus transformaciones. Es la “herramienta que usa-

mos para formular preguntas críticas que invitan a profundizar en la indagación sobre afirmaciones, creencias y prácticas sociales que comúnmente se dan por hecho” (Bermúdez, 2015, p. 106).

2) El **escepticismo reflexivo**, que refiere tanto a impulsar procesos de reflexión meta-cognitiva que monitorean la calidad de nuestro pensamiento, para rectificar fallos (escrutinio metódico de argumentos), como a examen de supuestos subyacentes, explícitos o implícitos; y al develamiento y corrección de distorsiones del lenguaje y del discurso (Bermúdez, 2015, p. 106).

3) La **multi-perspectividad**, que refiere al proceso de “reconocer y coordinar perspectivas dada la diversidad y pluralidad de éstas a distintos niveles en el campo social” (Jaramillo y Murillo, 2013, p. 5).

4) El **pensamiento sistémico**, que refiere al establecimiento de relaciones e interacciones complejas en el tiempo; las comprensiones de las interdependencias que hay entre lo local, lo regional y lo global, así como el paso de lo particular a lo general, y viceversa (Jaramillo y Murillo, 2013, p. 5).

Enfocamos así la investigación desde la historia de vida de un individuo, el padre Cyrilo Swinne, que es un caso paradigmático, tanto por ser un líder social que ha propuesto iniciativas sociales sostenibles y de impacto en la ciudad de Barranquilla como por ser un pensador crítico y reflexivo.

Resultados

El padre Cyrilo Swinne (Cyrillus Swinne en holandés), sacerdote representante de la Orden de Los Camilos, nació en St. Jansteen, Holanda, en 1945. Antes de venir a Colombia y establecerse definitivamente en la ciudad de Barranquilla en

1977 vivió también en otras ciudades de Holanda, así como en Austria, Alemania y Perú. Creció en el campo, en una pequeña franja entre la frontera con Bélgica en la región de Flandes y el río de Schelde, en el seno de una familia en situación de pobreza. Tiene 5 hermanas. Es sacerdote, filósofo y enfermero. De hecho, se ordenó solo después de estudiar cuatro años de enfermería en Holanda, pues solo así se sintió preparado para servir en América Latina.

Su primera inspiración fue su abuelo materno, un hombre pobre pero terco, quien se oponía a todo tipo de injusticia contra los pobres e independiente. Su segunda influencia fue su tío, quien era sacerdote camilo y misionero. En su llegada América Latina, influenciado por la Teología de la Liberación, conoció a sacerdotes de esta corriente.

El padre Cyrilo, como se le conoce en Barranquilla, se propuso la construcción de comunidades autónomas en los sectores más pobres con el apoyo de otros actores de la sociedad. Es el gestor del cambio del barrio La Paz, un sector de la ciudad anteriormente marginado, estigmatizado y muchas veces desconocido, donde su obra ha tenido un impacto en el bienestar y la calidad de vida de más de 80 000 personas. Allí ha trabajado de la mano de la comunidad, con el objetivo permanente de promover el liderazgo colectivo, con quienes ha conseguido mejoras en vivienda, seguridad, movilidad, espacios públicos, pavimentación de vías y canalización de arroyos.

Entre los muchos logros del padre y la comunidad de La Paz se destacan el Centro de Salud San Camilo, la Biblioteca Popular del Barrio La Paz, el Centro educativo de habilitación y rehabilitación integral Ce Camilo, el Hogar San Camilo, el Co-

legio Comunal Mixto, la Red Educativa del Sur-Occidente de Barranquilla, el Parque Deportivo y Recreativo y el Coliseo La Paz.

El padre impulsa el cambio social por medio de *acciones*. Para él la *acción* es de dos tipos: personal y colectiva. Ambas son interdependientes: la acción personal produce efectos que coadyuvan a la sociedad, y viceversa. La *acción colectiva* tiene que ver con lo que el padre llama “la lucha”, que se refiere a dos cosas: 1) a la movilización física de la comunidad para exigir el cumplimiento de sus derechos: “Yo todavía me recuerdo de la marcha, después de la misa un domingo con toda la gente del barrio a protestar por la parte del transporte. Siempre se pueden hacer cosas con la gente”, y también se refiere a 2) la identificación de las necesidades e intereses de la comunidad, y las potencialidades y cualidades que Cyrilo llama “la gente”.

El énfasis en la “potencialidad” un rasgo distintivo de su pensamiento. Pero el llamado personal a “hacer algo”, así mismo, frecuentemente también aparece en la forma plural (podemos-tenemos). Esto da cuenta de una cierta sensibilidad social que se encuentra con el reconocimiento optimista de los límites y las posibilidades colectivas.

Así, por otra parte, la *acción personal* tiene que ver con:

1) la promoción de la conciencia crítica de la gente, para que sea ella misma la que exija sus derechos y trabaje por suplir sus necesidades, en una perspectiva cercana a lo que Freire llamó “concientización”. Sus colaboradores reconocen que “las luchas del padre Cyrilo comenzaron por concientizar a los habitantes de La Paz de la necesidad de solidarizarse con ellos mismos” 2) El cuestionamiento y derrumbe de los prejuicios e imaginarios de la

sociedad en general en torno a la pobreza y a las personas en situación de pobreza, exclusión o vulnerabilidad; “Tratamos de quitarnos este estigma de que la gente pobre son mendigantes. ¡No! La gente pobre también aporta, apoya y tiene muchas cualidades. Tratamos de quitar eso; no venimos a mendigar ni al alcalde”.

El modelo de gestión social del padre Cyrilo

El padre Cyrilo ha creado de manera práctica y puesto en marcha un modelo de gestión social participativo y crítico, que se traduce en una serie de acciones que el líder/acompañante puede ejercer para 1) facilitar el desarrollo comunitario y 2) explorar (y promover) las potencialidades individuales de las personas en función de su propio bienestar y de su actuar ético. Esto ha sido posible por los paradigmas que rigen su discurso y su acción (sus principios, tradiciones e influencias), pero al tiempo por la mirada crítica y reflexiva que ha predominado en ideas que se reflejan en acciones.

El interés personal por la *justicia* del padre Cyrilo –derivado de su historia– y la creencia en un Dios justo se encuentran en la necesidad de trabajar para conseguir metas tan relacionadas y a la vez tan diversas como: a) que a las personas se les otorguen y protejan los derechos que les corresponden; b) que cada uno sepa y pueda reclamar cuando les sean vulnerados; c) que se trabaje para mejorar su calidad de vida; d) que las personas puedan tener una vida digna; e) que pueda evitarse el sufrimiento; e) que se logre el desarrollo comunitario. Todos estos fines se condensan en una interpretación ampliada de la palabra “salud”, que resume su proyecto de cambio y que es, en últimas, su gran finalidad: “**construir juntos una**

sana y sanante comunidad”. Para él, las tres actividades que componen esta construcción conjunta son: “(...) [primero] se presta un servicio a la comunidad. [Segundo] se defienden los derechos de la gente con esos servicios. [Tercero] se genera empleo: actualmente son 350 personas vinculadas laboralmente a nuestros proyectos”. Esto tiene una serie de condiciones, que actúan como requisitos previos para el funcionamiento de este modelo, y posteriormente se presentan las acciones y consecuencias de su implementación comunitaria.

La primera *condición* de este modelo es la *convivencia y el acompañamiento constante* de las personas, no como un observador externo, sino haciéndose parte de la vida cotidiana y viviendo todo lo que en ella sucede. Esto es un ingrediente indispensable para construir confianza y *fe* en el cambio por parte de la comunidad que, a su vez, son requisitos indispensables para que la gente actúe por sí misma, “que ellos mismos puedan hacer la transformación de cualquier contexto, eso sí, en comunidad y con dedicación”.

La segunda *condición* toma la forma de principios, valores y creencias que sirven a la acción y la sustentan. En este caso particular, la Teología de la Liberación, y de manera más amplia, la espiritualidad, han sido la justificación y algunas herramientas de las cuales se vale el padre para trabajar con la comunidad. Son el sustento de los principios y acciones concretas que se ponen en juego para impulsar el cambio.

En términos de acciones concretas, el primer paso de este modelo es “observar el entorno, qué se necesita y qué se puede hacer con conocimiento, amor y desarrollo.” Esa *observación* cuidadosa da lugar a la *identificación de las necesidades* de la gente

en función de la construcción de una comunidad sana. La segunda actividad de este modelo es la organización comunitaria. Como bien lo expone Freire (2005), uno de los requisitos necesarios para el cambio social es la organización. El padre Cyrilo, entonces, propone 1) la movilización comunitaria y 2) la agrupación de las personas en torno a sus intereses. Esto fortalece el sentido de pertenencia de las personas a la comunidad, así como su concientización y reflexión en torno a lo que ellas y sus pares necesitan.

Finalmente, todo este modelo se ve complementado por un proceso de evaluación constante del estado integral de las actividades y por dar a conocer los resultados de gestiones y organizaciones exitosas, para que puedan ser modelos replicables para otras organizaciones o comunidades.

Este modelo, asimismo, se ve alimentado por las alianzas y las actividades que el padre Cyrilo realiza con los diferentes actores de la sociedad. La empresa privada, los medios de comunicación, el sector público, la academia y los líderes espirituales tienen cada uno un rol de acuerdo con sus posibilidades e intereses, y de esta manera aportan al cambio.

Sin embargo, el cuestionamiento (escéptico) y la identificación de problemas respecto de estos aliados –de sus intereses particulares o valores en confrontación– no cesan con el recibimiento de la ayuda. Se hace de forma crítica, en conjunto con la comunidad misma (y ojalá con el actor interesado), y se plantean alternativas reflexivas, que vayan más allá de simplemente el “encontrar defectos en cierta realidad” (Carretero, 2003) y que hagan propuestas.

Las herramientas de indagación crítica del padre Cyrilo Swinne

Esta investigación puso en evidencia que el padre Cyrilo Swinne es un exponente reflexivo que utiliza sus herramientas de indagación crítica, y así:

- Plantea problemas y controversias en torno a las dinámicas de poder y opresión, que inciden en la profundización de las desigualdades sociales. Así mismo, cuestiona las relaciones mediadas por el dinero, por el sistema de desarrollo económico actual.
- Se preocupa por la injusticia, y es sensible moralmente ante el sufrimiento del otro.
- Cuestiona los prejuicios y estereotipos que la sociedad tiene sobre las personas en situación de pobreza, y propone acciones para cambiarlos.
- Es escéptico reflexivamente cuando cuestiona los intereses, valores e ideas dogmáticas impuestas por la tradición (social, católica, etc.), así como cuando denuncia las posturas egocéntricas de aquellos en el poder o las perspectivas “externas” a una realidad social que creen que lo saben todo.
- Es humilde en su conocimiento y comparte libremente su acción y su saber.
- Reconoce los puntos de vista discrepantes en una situación problemática, y privilegia el punto de vista de “la gente” (de la comunidad).
- Comprende de manera sistémica los múltiples factores y causas que dan lugar a los

procesos salud-enfermedad comunitarias, ampliando así la interpretación de este concepto, y proponiendo un trabajo conjunto por una “sana y sanante comunidad”.

- Comprende el sistema social como una interacción entre múltiples estructuras, y el cambio como un proceso que toma tiempo y que requiere la confluencia de diversidad de voluntades, recursos y acciones.

Ahora bien, en un sentido más acrítico, también se hizo evidente que el padre Cyrilo no suele hacerse consciente (al menos discursivamente) de sus propios prejuicios, ni busca establecer una conversación para clarificarlos. El límite entre “encontrar defectos” en ciertas realidades y el “cuestionar para proponer” es difuso en una serie de ideas que en algunas instancias carecen de conversación e intercambio de perspectivas (Multiperspectividad). Hace así generalizaciones sobre “los ricos” o “el sistema público” que algunas veces carecen de matices. En este sentido, su utilización de las herramientas de indagación crítica no es uniforme, ni necesariamente sistemático. Las herramientas más utilizadas por él son el Planteamiento de problemas y el Escepticismo reflexivo, lo que lo lleva a cuestionar y dudar de la realidad que lo rodea. Sin embargo, no considera múltiples perspectivas, privilegia intereses comunitarios por encima de los intereses de otros grupos (empresarios, por ejemplo), y suele pasar por alto la interacción de los diversos factores históricos que han llegado a configurar la sociedad actual.

CONCLUSIONES

Sea cual sea la iniciativa de cambio social que se pretenda ejecutar, esta debe ir acompañada del ca-

rácter reflexivo y crítico de sus participantes; por lo menos en el sentido de “reflexividad inmersa” en que anota Warwick (2013). Es necesario que se genere una conversación entre la gente para que las ideas se compartan, las suposiciones se cuestionen y los intereses se develen. Las personas en la comunidad deben estar en permanente cuestionamiento e indagación de los intereses y valores subyacentes a las acciones, en la medida en que todo proceso social es un escenario de confrontación de intereses (Bourdieu, 2003).

Pensar críticamente no es *solamente* un proceso intelectual que busque llegar a un juicio razonable, como lo anota el Informe Delphi (1990): es un proceso que también implica acción, prácticas conjuntas, vida en común, intercambio de perspectivas. En ese sentido, como lo afirman Bermúdez (2008) y Thayer-Bacon (2000), el pensamiento crítico es un recurso individual cognitivo que no puede concebirse al margen de situaciones específicas; sobre todo en los contextos de resolución de problemas y de cuestionamientos a una realidad dada. Esta realidad es usualmente, como lo anota Cyrilo, una sociedad en donde la injusticia adopta muchas formas: falta de servicios públicos, infraestructura insuficiente, ausencia de un sistema de salud efectivo, educación ausente o adoctrinadora, etc.

Con la historia y la comprensión de las herramientas de indagación del padre se ha encontrado un vínculo estrecho entre las ideas que están a la base de un proceso de cambio y las acciones a las que estas dan lugar. Se confirma la idea de Bermúdez (2008), quien al investigar sobre estas herramientas de indagación crítica resaltó su carácter individual y, a la vez, su carácter práctico y relacional.

En ese sentido, *el desarrollo personal y el desarrollo social confluyen*: las herramientas críticas de una persona pueden ser utilizadas como herramientas para la acción con la comunidad en su conjunto, para la gestión de sus propios problemas e identificación de sus oportunidades. Sin embargo, una limitación de esta investigación se encuentra en que no siempre la indagación crítica da lugar a acciones efectivas de cambio: puede haber una brecha entre ambos. Hay otros factores que entran a jugar, como la motivación para el cambio, la disposición de los participantes, la no influencia de factores externos que coarten o amenacen el trabajo, entre otros.

En el barrio La Paz estos factores han confluído gracias al trabajo del padre Cyrilo. Desde los hallazgos de esta investigación se puede concluir que en el trabajo social, en la acción concreta, la rigurosidad o la validez del argumento importa menos que la sostenibilidad o efectividad de la solución. Así, sirve más el cuestionamiento de la tradición, de los imaginarios, de las suposiciones y del *statu quo* para la *praxis* transformadora que la rigurosidad o validez de la indagación intelectual.

Las diversas influencias en la experiencia biográfica del padre, la construcción reflexiva de su visión de mundo (p. e., la influencia de la Teología de la Liberación), y el uso de herramientas para pensar críticamente, han sido la motivación y los medios para emprender acciones de cambio comunitario. Sobre todo en los sentidos de “lo crítico”, que se refieren a una suerte de *rebeldía o tendencia a ir en contra de la autoridad establecida, y la oposición a visiones ortodoxas, hegemónicas y establecidas por el statu quo* (Carretero, 2003). Sin embargo, esta “falta de neutralidad” caracteriza así mismo la historia del padre, y la teoría crítica latinoamericana de-

fiende como necesaria. Su visión crítica está más relacionada con el cuestionamiento de aquello que se asume (Yanchar, Slife y Warne, 2008) y la desnaturalización de las tradiciones, los prejuicios y los estereotipos ocultos (Oraisón, 2005). La terquedad, la noción de acción ligada a “la lucha”, la identificación de necesidades desde las personas y la convivencia en comunidad hacen parte de este paradigma de “liberación latinoamericana”, que han encontrado en el padre Cyrilo un exponente viviente de sus ideas.

Así mismo, la idea de la promoción comunitaria de la potencialidad individual encuentra un lugar en este proyecto. El discurso del padre también hace eco en la posibilidad de una comunidad que “(...) lucha para sí misma, y para todos aquellos que educan y son educados, para que puedan ser sí mismos” (Gadotti y Torres, 2009, p. 1262). Una comunidad de individuos que, con trabajo y paciencia, un día, imprevisiblemente, florezcan. Lo dice mejor el padre con sus propias palabras:

Si yo sé que esta orquídea, esta mata fea, puede producir una planta, una flor bonita, tengo que preguntarme qué necesita para que florezca. Y empiezo a trabajar con esta planta, con esta orquídea, y un día me da una sorpresa: una flor inmensamente bonita. Creo que así también es con las personas, con los hombres: no solamente mirar lo que son en este momento... de pronto nos sentimos a veces un poco rechazados o rechazamos nosotros mismos... entonces [más bien preguntarse] qué necesita [esta persona] de mí para que pueda liberar su potencialidad (...) Las orquídeas, yo he pensado que ya no van a florecer. Pero una planta necesita siete años, siete años de paciencia. Así también [sucede] con la gente que un momento dado no son lo que yo qui-

siera que sean. Un día me sorprenden con una belleza, con una sorpresa, con algo en su vida que también me provoca una sonrisa...

Referencias

- Ardila, E. (2010). Concepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre la naturaleza del pensamiento crítico. *Revista Aletheia*, 2(1), 32-56. Recuperado de: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/15>
- Bermúdez, A. (2008). *Thinking critically together: The intellectual and discursive dynamics of controversial conversations*. Cambridge: Harvard University.
- Bermúdez, A. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res52.2015.07>
- Bordieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Carretero, L. (2003). ¿Qué es crítico? apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001714>
- Dunker, C. y Parker, I. (2008). Genealogía y socioanálisis en la investigación cualitativa. En A. J. Gordo y A. Serrano (comp.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 23-41). Madrid: Pearson Educación.
- Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111 Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED021832>
- Foley, C. (2008). Developing Critical Thinking in NGO Field Staff. *Development in practice*, 18(6), 774-778. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/27751984?seq=1#page_scan_tab_contents
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencontro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. & Torres, C. A. (2009). Paulo Freire: Education for Development. *Development and Change*, 40, 1255-1267. doi:10.1111/j.1467-7660.2009.01606.x
- Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1988). La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas. En M. Horkheimer y T. Adorno (eds.), *Dialéctica del iluminismo* (pp. 1-317). Buenos Aires: Sudamericana.
- Jaramillo, R. y Murillo, D. (2013). *Educación y Pensamiento Crítico para la Construcción de Ciudadanía: Una Apuesta al Fortalecimiento Democrático en las Américas*. Washington: Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Empleo Organización de los Estados Americanos.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12. Recuperado de <http://libservices.viterbo.edu/journal/ojs/index.php/at/article/view/403/197>
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B9tQwc8GHB_HRTBLMVNpZy1maVU/view
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Moore, T. (2011). *Critical thinking and language. The challenge of generic skills and disciplinary discourses*. Nueva York: Continuum.
- Ministerio de Educación Nacional. (1991). Ley General de Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). Informe de gestión. Educación de calidad: el camino para la prosperidad. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf
- Ollis, T. (2012). *A critical pedagogy of embodied education. Learning to become an activist*. New York: Palgrave Macmillan.
- Oraisón, M. (2005). *Globalización, ciudadanía, educación*. Barcelona: Octaedro OEI.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). Humanidad Dividida: Cómo Hacer Frente a la Desigualdad en los Países en Desarrollo. Recuperado de http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Poverty%20Reduction/Inclusive%20development/Humanity%20Divided/Spanish_web_low.pdf
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, Critical Thinking and education*. New York: Routledge.
- Thayer-Bacon, B. (2000). *Transforming critical thinking: Thinking constructively*. Nueva York: Teachers College Press.
- Warwick, K. (2013). Beyond Industrial Policy: Emerging Issues and New Trends. *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, 2, 1-57. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k4869clw0xp-en.pdf?expires=1519838483&id=id&accname=guest&checksum=59C1D94D6F9E11405C51B8E9DA198BD4>
- Yanchar, S., Slife, B. y Warne, R. (2008). Critical thinking as a disciplinary practice. *Review of general psychology*, 12(3), 265-281. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.406.452&rep=rep1&type=pdf>

4.6

PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL MUNICIPIO DE ALEJANDRÍA- ANTIOQUÍA. UNA APUESTA POR LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

DAYLIANA JIMÉNEZ SALINAS

Estudiante de Trabajo Social,
Universidad de Antioquia.
dayli3003@hotmail.com

TATIANA FONNEGRA CHAVARRÍA

Estudiante de Trabajo Social,
Universidad de Antioquia.
tatiana1402@hotmail.es

CATALINA GAVIRIA TABORDA

Estudiante de Psicología,
Universidad de Antioquia.
catagaviriat@gmail.com

Este artículo pretende visibilizar la fundamentación teórica y metodológica del proceso de intervención que se lleva a cabo con la población que ha sido afectada directa e indirectamente por el conflicto armado; propuesta que contempla los principios que han sido vinculados a la educación social y planteados por autores como Alfonso Torres, Paulo Freire y Miller Dussan.

Además, se presenta una lectura crítica y reflexiva sobre las bases teóricas y conceptuales que fundamentan el ejercicio profesional de las y los trabajadores sociales y psicólogos en formación de la Universidad de Antioquia, desde el paradigma socio – crítico, basándose en Carlos Eduardo Vasco y en Carmen Ricoy, pasando por el enfoque psicosocial, de acción sin daño, de derechos humanos hasta el diferencial y de género. Concretando la influencia de dichos enfoques en la propuesta de intervención específica del proyecto centrada en los ejes de Memoria desde la concepción de Nelson Molina, Tejido Social desde Jairo Muñoz y Territorio desde Milson Betancour, entre otros autores. Para finalizar se hace referencia a la concepción

de sujeto que tiene el Proyecto y el rol que tiene este proceso en la coyuntura actual del país.

El desarrollo de intervenciones sociales, en el marco de contextos rurales, se nutre de principios metodológicos planteados desde las diferentes propuestas de educación social (como la educación popular y la animación sociocultural); entre los que se destacan:

- La *estrecha relación con la cotidianidad*, pues se trata de emprender iniciativas que consideren como tejido elemental a la cultura y el contexto de los sujetos (Dussan, 2004).
- La *horizontalidad*, retomando la premisa freiriana “nadie educa a nadie; nadie se educa sólo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Dussan, 2004, p. 40).
- El *diálogo de saberes*, buscando la articulación del saber popular (donde predomina el lenguaje concreto, las imágenes, el relato vivencial) y el conocimiento académico (de una matriz racional iluminista, con primacía del lenguaje abstracto, los conceptos y el análisis formal) (Torres y Cendales, 2007).
- La *reflexividad*, que da lugar a la palabra, la criticidad, el trabajo y la acción conjunta que lleva a comprometerse con la realidad (Freire, 2005).
- La *criticidad*, en tanto cuestionamiento constante de la realidad, que más allá de expresar desacuerdos, se traduce en prácticas concretas, propuestas transformadoras (Freire, 2005).

- El *aprender haciendo*, estableciendo una simultaneidad entre la teoría y práctica que supera la reducción del conocimiento al mero verbalismo o activismo (Freire, 2006).

Estos planteamientos se destacan en el trabajo con población rural porque propician espacios de horizontalidad y construcción colectiva, necesarios para eliminar las barreras que se establecen entre profesionales y sujetos acompañantes de la intervención y que son acentuadas especialmente en este tipo de contextos.

Por otro lado, cuando no solo se trata de un contexto territorial específico, sino de responder a condiciones psicosociales producto de eventos complejos como el conflicto armado, son otras las exigencias que se plantean a nivel teórico-metodológico. Ya no solo se trata de hablar de sujetos participantes de un proceso, sino de víctimas del conflicto que, además, pertenecen en su gran mayoría a comunidades minoritarias. Por ello, las iniciativas de atención psicosocial deben partir del reconocimiento de su identidad; en este caso, la campesina.

Es así como el diseño de los procesos que se llevan a cabo se convierten en un reto constante, ya que deben estar planeados de tal manera que se contribuya al restablecimiento de vínculos que pudieron verse afectados por los episodios de violencia, al tiempo que se despierta un nivel de interés en las comunidades, que conlleve a respuestas conscientes a las actividades propuestas, desde sus potencialidades y el deseo de transformación de realidades.

Estas, las comunidades y la heterogeneidad inherente a ellas, plantean otro reto metodológico en el trabajo con víctimas del conflicto armado, pues

en las propuestas de intervención deben incluirse lecturas interseccionales que incluyan las diversas características identitarias de los participantes, a partir del género, la edad, la orientación sexual, zona de residencia urbana o rural, y las afectaciones psicosociales específicas para cada grupo poblacional.

Son diversas las respuestas que pueden darse a este tipo de cuestionamientos, pero es innegable que la relación teoría- práctica y la pericia otorgada por la experiencia permite referirse con un mayor nivel de autoridad en torno a ellos. Así, nos referiremos en las siguientes líneas a partir de la experiencia del Proyecto de Acompañamiento Psicosocial (en adelante “el Proyecto”), desarrollado en el municipio de Alejandría, el cual nació de una alianza interinstitucional entre la Universidad de Antioquia, la Cooperativa Coogranada y la Administración Municipal, en respuesta a las necesidades de estudiar e intervenir las múltiples afectaciones psicosociales que dejó el conflicto armado en los habitantes del municipio.

De ahí se gesta un espacio interdisciplinar (con el acompañamiento de profesionales y practicantes de trabajo social y psicología), que a partir del trabajo conjunto y la discusión constante logra consolidar un cuerpo de reflexiones en torno a las labores que atañen al acompañamiento psicosocial y que se fundamenta en opciones teóricas clave como:

- El *paradigma socio - crítico*: del cual se destaca, para efectos del Proyecto, su respuesta al interés “de liberación”, definido por Vasco (1990) y su clara apuesta por el quebrantamiento de los esquemas de dependencia, la transformación y el proporcionamiento de herramientas que permiten cambiar las actuales condiciones de sumisión. Además, se retoma de él la comprensión que hace de la realidad como totalidad histórica, el establecimiento de relaciones sujeto a sujeto y el vínculo dialéctico entre teoría y práctica (Ricoy, 2006).
- El *enfoque psicosocial*: desde el cual el proyecto reconoce el valor de los procesos de reparación que se mueven en el plano simbólico, entendiendo que los daños generados en el marco del conflicto armado impactan las diferentes esferas en las que el sujeto se desenvuelve (Rebolledo y Rendón, 2010). Así, las diferentes intervenciones toman como objetivo contribuir a la reconstrucción de los proyectos de vida, a través de acciones que faciliten y promuevan la transformación de las afectaciones psicosociales en lo subjetivo, de manera que se motive la acción real.
- El *enfoque de acción sin daño*, admitiendo la posibilidad de que acciones de ayuda humanitaria generen impactos positivos, así como negativos, en los contextos que intervienen. Por lo tanto, se sigue la línea de actuación que el enfoque propone, propiciando espacios de reflexión con el fin de identificar las influencias no intencionadas del Proyecto en la comunidad. A partir de esto se ajustan y toman decisiones éticas que permitan maximizar los impactos positivos y disminuir los negativos (Vela, Rodríguez, Rodríguez y García, 2011).
- El *enfoque de Derechos Humanos*, el cual denuncia las desigualdades sociales, con el claro propósito de corregir las prácticas

discriminatorias por medio de la promoción y protección de los Derechos Humanos (OACDH, 2006). En el trabajo con víctimas del conflicto armado, el enfoque de derechos “es un referente ético para la acción, [...] que guía a los responsables de la atención, para realizar acciones que promuevan los derechos a la verdad, la justicia y la reparación” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016, p. 13), además de garantizar y promover los derechos fundamentales y los de particular significación para la población víctima del conflicto.

- El *enfoque diferencial y de género*, permitiendo el reconocimiento de las necesidades específicas presentes en las personas y las comunidades de acuerdo con su género, edad, pertenencia étnica, localización geográfica, situación socioeconómica y situaciones de vulnerabilidad como el conflicto armado, [teniendo en cuenta además] las necesidades de apoyo específicas para las personas con discapacidad, a partir de sus deficiencias, limitaciones en las actividades y restricciones en la participación (Ministerio de Salud y Protección Social, s.f.).

Gracias a este enfoque podemos reconocer que algunas de las mujeres que participan del Proyecto tienen unas afectaciones psicosociales específicas que se vinculan a su condición de género; en el caso del municipio de Alejandría, dichas afectaciones hacen referencia al reclutamiento forzado de algunos hijos “los riesgos derivados del contacto o de las relaciones familiares o personales –voluntarias, accidentales o presuntas– con los integrantes de alguno de los grupos armados” (Corte Constitucional, 2008, párr. 52), por su rol activo en

las instancias de participación política del municipio, y por el asesinato o la desaparición forzada del o los proveedores económicos de las familias. No está de más señalar que dichas afectaciones pueden aumentar el grado de vulnerabilidad cuando estas mujeres presentan algún tipo de discapacidad física o mental, o si eran menores de edad cuando sufrieron el hecho victimizante.

A partir de estos referentes teóricos se configuran los tres ejes estratégicos sobre los cuales se ha construido la propuesta de intervención en las cinco veredas y los dos grupos poblacionales a los cuales acompañamos: *memoria*, *tejido social* y *territorio*, mismos que se abordan desde una perspectiva dialógica y relacional.

Inicialmente debe señalarse que para el Proyecto abordar la *memoria* del conflicto armado es, como lo señala el psicólogo Molina (2010), “un proceso de encuentro simbólico de las diferentes experiencias en relación con el conflicto, tendiente, deseablemente, a la significación del pasado y el futuro mediante una diversidad suficiente que garantice la convivencia” (p. 67). Por ello se llevan a cabo actividades que propendan no solo por reconstruir la memoria histórica, sino que busquen visibilizar acciones de resistencia, que resignifiquen territorios que han adquirido una connotación negativa y que les rindan homenaje a las víctimas directas del conflicto armado, con el fin no solo de visibilizar los hechos violentos, sino también de dignificar el nombre de las víctimas y su experiencia de vida; procesos que aportan en gran medida a la reconstrucción del tejido social.

Este, nuestro segundo eje estratégico, conlleva una gran variedad de acepciones, sin embargo, enmarcados en los objetivos propios del Proyecto,

se considera la propuesta Muñoz (2009) cuando reconoce al *tejido social* como un gran marco donde los seres humanos se inscriben en una sociedad determinada:

[...]; un proceso de construcción permanente, de carácter personal, social y cultural [...]; de generación y afianzamiento de los lazos que unen los diferentes intereses individuales y que les dan un sentido colectivo. Se trata del conjunto de relaciones, grupos, instituciones y organizaciones en cuyo espacio concreto se encuentra enmarcado un individuo. (p. 20)

A partir de allí el Proyecto emprende iniciativas que impulsan factores que este mismo autor señala como constitutivos del tejido social: las relaciones de cooperación, de solidaridad y convivencia; la confianza y la comunicación entre los sujetos todo ello tendiente a la reconstrucción del tejido social, pues como bien lo señala Roldán (2014), en contextos afectados por el conflicto armado, la vida de las comunidades se construye y desarrolla condicionada por las lógicas de la violencia y los sujetos se ven obligados a:

“Construir un tejido social habituado a los códigos de la guerra en los que no se ve, ni se oye, ni se sabe; se evita el conflicto y se hace difícil construir relaciones y buscar propósitos de desarrollo común presente y futuro” (Roldán, 2014).

Con estas premisas lo que se busca, entonces, es “reestablecer el vínculo social, reivindicando lo colectivo [...]; modos de existencia y sentidos de pertenencia que podríamos considerar comunitarios” (Torres, 2002, p. 2).

Como tercer eje estratégico, el Proyecto se propone trabajar el *territorio*, con base en la conceptualiza-

ción triádica del término, la cual lo define como la integración de elementos materiales (territorio) y simbólicos (territorialidad -forma de vivir/sentir/pensar el espacio-), en una construcción particular y determinada históricamente (territorialización) (Betancourt, Hurtado y Porto-Gonçalves, 2013). En este sentido, el Proyecto entiende al espacio como una construcción social que se relaciona en todo momento con la integridad de la comunidad (Santos, 1996), enfocando sus procesos a que la comunidad resignifique la territorialidad, por medio de acciones directas en la materialidad del territorio.

Ahora bien, para mediar todos estos constructos teóricos, el Proyecto considera como orientaciones metodológicas *la tipología de intervención socioeducativa* (que ya se ha venido abordando y que apunta a la construcción de significados, realidades y subjetividades, otorgándole al profesional la tarea de propiciar actitudes y valores constructores de sujetos, identidades y subjetividades) (Vélez, 2003) y la *intervención comunitaria*, que desde la psicología comunitaria se orienta al acompañamiento en temas de salud³, promoviendo la potenciación y el fortalecimiento de la comunidad, con el fin de favorecer su capacidad de autogestión para su propia transformación y la de su ambiente en pro del mejoramiento de su salud y de su calidad de vida (Mori, 2008, p. 81).

En todo lo anterior es posible identificar entre las apuestas del Proyecto de Acompañamiento Psicosocial un reconocimiento de las víctimas del

³ Una salud social, entendiendo que el bienestar del sujeto está determinado por las relaciones que establece con los demás y su forma de interactuar con estos, con las instituciones y con la cultura (Russell, 1973, citado en Benito, 2012).

conflicto armado, desde su rol activo, participativo y propositivo, haciendo que el marco jurídico se quede corto para señalar la concepción de “víctima”, ya que no hace alusión al papel activo que ha cobrado esta figura jurídica en “la exigencia de sus derechos, en la reconstrucción y reivindicación de la memoria histórica y en su recuperación emocional” (Gómez y Álvarez, 2009, p. 19).

De esta manera, cada uno de los procesos que se han llevado a cabo desde nuestro quehacer profesional se construyen a partir de los intereses de los participantes, promoviendo e impulsando acciones que vayan en pro de la transformación del territorio y que fomenten una postura crítica frente al concepto de víctima y su rol dentro de la construcción comunitaria. Así, el *quehacer profesional* se cimenta en un “acompañamiento” a los grupos y comunidades, para que sean ellos mismos quienes “se formulen las preguntas necesarias y construyan sus propias respuestas” (Eizagirre, s.f., párr. 4).

En última instancia, no puede desconocerse el constante movimiento de la realidad, que hoy por hoy lleva al Proyecto de Acompañamiento Psicosocial a vincularse con los Acuerdos de Paz con las FARC- EP “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, específicamente en las Medidas de Reparación Integral para la construcción de Paz señaladas para las víctimas (Oficina de Alto Comisionado para la Paz, 2016, pp. 178-182), con las cuales, al igual que este proyecto, se pretende “atender los daños en el tejido social y promover la convivencia al interior de las comunidades” (Oficina de Alto Comisionado para la Paz, 2016, p. 180) por medio de lo que desde el acuerdo se define como Rehabilitación Psicosocial.

Además, dichos movimientos obligan a hacer revisiones y ajustes constantes a los fundamentos de la intervención, con plena conciencia de la necesidad de establecer mayores y mejores articulaciones interdisciplinarias y de soportar los procesos en ejercicios de *acción- reflexión- acción* que permiten generar juicios sobre la conveniencia y los alcances de los distintos enfoques empleados. En concreto, el carácter heterogéneo del grupo, ha dado lugar a construcciones conjuntas en torno a perspectivas del trabajo social, la psicología y la agronomía, estableciendo las potencialidades de cada una, a fin de fortalecer los procesos del Proyecto.

Lo que sí es imprescindible en experiencias como esta es el trabajo de profesionales conscientes de su rol educador, comprometidos(as) con la transformación, que no dejándose prender por círculos que aprisionan la realidad, enfrentan, escuchan, dialogan, se lanzan al descubrimiento del mundo, se encuentran con los sujetos de su práctica y “se comprometen con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos” (Freire, 2005, p. 34).

Referencias

- Benito, E. (2012) Psicología y salud social. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2), 64-65.
- Betancourt, M., Hurtado, L. & Porto-Gonçalves, C. (2013). *Tensiones territoriales y políticas públicas de desarrollo en la Amazonia: los casos del territorio indígena y Parque Nacional Isiboro- Secure en Bolivia y el Área de Manejo Especial de la Macarena en Colombia*. Rio de Janeiro: CLACSO
- Corte Constitucional. (2008). Auto 092 de 2008. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a092-08.htm>

- Dussan, M. (2004). *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia*. Tesis doctoral, Universidad Surcolombiana, Colombia.
- Eizagirre, M. (s.f.). Educación popular. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/83>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, O. y Álvarez, L. (2009). *Manual de buenas prácticas en atención psicojurídica*. Bogotá: Corporación AVRE
- Ministerio de Salud y Protección Social. (s.f.). *Discapacidad y enfoque diferencial*. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCAPACIDAD_Enfoque_Diferencial.aspx
- Ministerio de Salud y Protección Social (2016). *Estrategia de atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en el marco del programa de atención psicosocial y salud integra - PAPSIVI. Marco conceptual para la atención psicosocial individual, familiar, comunitaria y colectiva étnica en Papsivi (Volumen 1)*. Bogotá: Ministerio de Salud y Protección social.
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 64-75. Recuperado de <https://res.uniandes.edu.co/view.php/650/view.php>
- Mori, P. (2008). Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria. *Liberabit*, 14, 81-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a10v14n14.pdf>
- Muñoz, J. (2009). Migraciones y redes sociales. Diálogos Migrantes. *Revista del Observatorio Colombo-Ecuatoriano de Migraciones OCEMI*, 3, 1-94. Recuperado de http://observatoriodemigraciones.org/apc-aa-files/69e3909999fd8ec8018dd3f5d7dbdc5d/DMigrantes_No.3.pdf
- Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OACD]. (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- Oficina de alto comisionado para la Paz. (2016). Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- Porto, C., Hurtado, L. y Betancourt, M. (2013). Tensiones territoriales y políticas públicas de desarrollo en la Amazonia: los casos del territorio indígena y Parque Nacional Isiboro-Secure en Bolivia y el Área de Manejo Especial de la Macarena en Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131223125249/TrabajoFinal.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Robolledo, O. y Rendón, L. (2010). Reflexiones y aproximaciones al trabajo psicosocial con víctimas individuales y colectivas en el marco del proceso de reparación. *Revista de Estudios Sociales*, (36), 40-50. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a04.pdf>
- Roldán, S. (3 de marzo de 2014). El conflicto armado y sus efectos sobre el tejido social de las comunidades. Recuperado el 15 de mayo de 2017, de: <http://www.sergioroldan.co/blog/2014/03/el-conflicto-armado-y-sus-efectos-sobre-el-tejido-social-de-las-comunidades/>

- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista colombiana de educación*, 43, 43-66. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5457/4484>
- Torres, A. y Cendales, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, 26, 41- 50. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6837/5578>
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Cinep.
- Vela, M., Rodríguez, J., Rodríguez, A. y García, L. (2011). *Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica*. Colombia: Fundación para la Cooperación Synergia.
- Vélez, O. (2003). *Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio.

4.7

REDES SOCIALES VIRTUALES, UNA POSIBILIDAD PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA

SANDRA CAROLINA BELMONTE JIMÉNEZ

Magíster en Educación, Universidad del Norte
Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación,
(Universidad del Magdalena). Acompañante pedagógica en
Maestría de Educación, Universidad del Norte.

sbelmonte@uninorte.edu.co

JESÚS DAVID IGUARÁN PINEDO

Magíster en Informática Educativa
Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad del
Magdalena. Docente catedrático, Universidad del Magdalena.

jesusdavid264@gmail.com

Resumen

Esta ponencia se enmarca dentro de una investigación que cual apuntó a identificar las redes sociales virtuales como una posibilidad para el desarrollo de una ciudadanía crítica en la educación media. Esta investigación se ubicaría en la línea n° 11: educación social, educomunicación, TIC y cambio social de este simposio Iberoamericano de Pedagogía social en Colombia.

Desde una visión holística, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se reconocen como mediaciones culturales y construcciones sociales (Azinian, 2009), las cuales han transformado la forma de comunicarnos, proporcionando a la vez nuevos elementos a la construcción de lenguaje. Potenciar en los jóvenes el pensamiento crítico es una tarea de los docentes del siglo XXI; facilitar ambientes de aprendizaje apoyados con las TIC podrá generar el debate académico desde el diálogo social y cultural, permitiendo a los estudiantes expresar sus ideas y construir conocimiento de manera colectiva en nuevos escenarios de socialización desde una perspectiva crítica y consciente del poder que estos escenarios ejercen en la socie-

dad actual. Estos escenarios que proporcionan las TIC son las redes sociales virtuales, las cuales se comportan como un brazo extendido de la sociedad actual y en la cual están recorriendo los estudiantes sin una orientación.

La metodología utilizada fue interpretativa comprensiva, basada en un método hermenéutico crítico que desde Ricoeur (2004) buscó refigurar la realidad, otorgando tensiones acerca de la relación entre el contexto, la sociedad y la cultura escolar para la integración de estas mediaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad a docentes, grupos de discusión entre los estudiantes y la observación no participante.

Se develó que las redes sociales virtuales son usadas y conocidas desde las percepciones y hábitos de los docentes y estudiantes de educación media, estas se encuentran en dos autopistas paralelas y urge una intercepción desde el contexto educativo. No obstante, la primera brecha es el desconocimiento de lo que hay detrás de ellas, de su utilización enmarcada desde el común de las masas e incluso el poco conocimiento instrumental. Esto hace para los docentes sea un territorio poco explorado desde lo educativo y para los estudiantes un espacio reservado muchas veces para seguir los usos establecidos por la sociedad de consumo.

Introducción

“Las TIC son una poderosa herramienta que ha realizado cambios vertiginosos en la forma de vida de las personas y ha afectado también la educación” (Heredia, 2010, p. 36); ofrecen herramientas, espacios y otros aspectos, los cuales, aprovechados pedagógicamente, pudieran traer beneficios a una

educación que responda a los desafíos que la sociedad propone. Uno de estos espacios que se convierten en brazos extendidos de la sociedad son las redes sociales virtuales, que hoy en día son los escenarios más concurridos por los jóvenes.

Una investigación publicada por la consultora digital Findasense en el periódico *El Tiempo*⁴ tuvo como propósito entender la forma en que los jóvenes de 13 a 19 años utilizan las diferentes plataformas sociales. El estudio se realizó a 700 jóvenes de siete países, cien en cada uno: Costa Rica, Colombia, Ecuador, Argentina, Chile, Perú y España. Los resultados arrojaron que las plataformas sociales más utilizadas son, en su orden: YouTube, Facebook e Instagram; el 52 % de sus usuarios se encuentran entre 14 y 16 años y el 48 % entre 17 y 19 años. Estas estadísticas indican que la gran mayoría de los jóvenes pertenecen a una de estas plataformas sociales y que hacen parte de su cotidianidad.

Para los jóvenes es un complemento el poder pertenecer a estas redes, porque pueden compartir con sus amigos, se sienten cómodos, publican fotos, videos, comparten sus momentos reales, participan comentando a otros amigos, lo cual también está incidiendo en su construcción de su identidad. La identidad cultural se aprende y se construye socialmente (Morduchowicz, 2012), y en estos momentos las redes sociales ocupan un lugar principal en este proceso. Los estudiantes están aprendiendo en el mundo informal a través de un aprendizaje social. De alguna manera, ellos se están quedando solos en estos espacios. ¿Quién les enseña a interactuar? ¿Quién los orienta para participar en estos escenarios? Están aprendiendo

4 <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16470844>

entre amigos “pares”, entre un mundo diverso de personas.

Las redes sociales, que se consideran espacios públicos, permiten compartir cualquier tipo de información, cualquier pensamiento, pero también un escenario que se puede aprovechar para promover actitudes, hábitos, conceptos. Las redes sociales pueden ser utilizadas y orientadas a través de la educación; es así como serán una herramienta necesaria que los maestros no deben desaprovechar (Moratalla, 2013).

La educación ha requerido oxigenar algunas metodologías que implican como primera medida, abolir como único conocedor al maestro y el estudiante como receptor memorístico de información. Ahora el rol del maestro se asume como un orientador o facilitador del proceso de aprendizaje y a los estudiantes con un rol activo de ese proceso. Desde esta perspectiva emerge la necesidad de seguir consolidando la formación de estudiantes con una mirada integradora para fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas, un espíritu crítico, un pensamiento crítico. En cualquier actividad que se realiza diariamente en el quehacer del hombre: la adquisición de conocimientos, compartir con otras personas, resolver problemas, tomar decisiones, se confirma que se utiliza una gran variedad de dimensiones del pensar relacionadas con el ambiente, sus hábitos, el intelecto, sus emociones para pensar y actuar (Sánchez, 2002).

Es aquí donde los maestros deben empoderarse en la formación de estudiantes que respondan a las necesidades y requerimientos actuales de la sociedad, utilizando elementos propios del medio como son las redes sociales virtuales.

De esta manera se lograría contribuir al desarrollo de su identidad desde la formación del pensamiento crítico; este es una herramienta poderosa para convivir en sociedad, el cual es un acto reflexivo que permite desde una percepción personal observar el entorno, buscar argumentos, discernirlos, emitir juicios, tomar una postura, proponer, desarrollar y evaluar soluciones a través de un trabajo en equipo, escuchando diferentes posturas, respetando ideas diferentes, de alguna manera poder habituarlos a ser sensibles a sus contextos y a la información que reciben día a día. Un pensamiento que se potencie a través del diálogo y el debate, convirtiéndose entonces la comunicación en un proceso activo que se produce, en palabras de Castells (2009), “activando las mentes para compartir significado” (p. 191). Las redes sociales virtuales son vistas como realidades tangibles de esta sociedad que implican un aprendizaje, conocimiento y empoderamiento desde lo pedagógico a través del pensamiento crítico y cómo poder entonces responder desde lo social.

Objetivos

- Identificar a las redes sociales virtuales como una posibilidad para el desarrollo de una ciudadanía crítica en la educación media.
- Develar las percepciones y hábitos que tienen los docentes y estudiantes de la educación media respecto al uso de las redes sociales de la web 2.0 como medios didácticos y culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La metodología utilizada fue en lo interpretativa comprensiva, desde un método hermenéutico crítico (Ricoeur, 2004) que buscó refigurar la realidad, otorgando tensiones acerca de la relación entre el contexto, la sociedad y la cultura escolar para la integración de estas mediaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La acción desmitificadora de esta corriente hermenéutica hace necesario una “hermenéutica profunda, de huellas, de síntomas, frente a la mera recolección del significado” (Recas, 2006, p. 27).

Precisamente, un primer acercamiento que se quiso realizar fue develar las percepciones y hábitos que tienen los docentes y estudiantes de la educación media respecto a las TIC como medios para desarrollar el pensamiento crítico en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad a docentes, grupos de discusión entre los estudiantes y la observación no participante. Para analizar los datos se tuvieron en cuenta las realidades y vivencias que emergen y hacían parte de las dinámicas de establecimiento educativo, fundamentando que el rigor y sistematización provienen de la dinámica que derivan del marco institucional, entendiendo que un establecimiento educativo es una microcultura que involucra muchos aspectos culturales, sociales, económicos, pedagógicos, de convivencia; creando una identidad propia y auténtica. Por tal motivo, para comprender e interpretar cuál es y por qué de su realidad, es necesario introducirse en su cultura para reconstruir su significado (Santos, 1998).

Resultados

La realidad investigada mostró que aún se presentan resistencias para el uso de las redes sociales por parte de los docentes. Se presenta un desconocimiento de los jóvenes acerca del concepto de estas, de lo que representan y de lo que pueden hacer con ellas desde una perspectiva pedagógica, social y cultural.

Algunos de los maestros entrevistados expresaron que una red social de la web 2.0 significa esparcimiento, informalidad. “Yo las utilizo para publicar fotos, comunicarme con mis amigos, familiares y algunas veces compartir información; no las utilizo con mucha frecuencia, pero si las utilizo” (docente uno). En los resultados encontrados por López (2012) en su tesis doctoral nos dice: “Las herramientas menos utilizadas son aquellas que suelen ser usadas con frecuencia por lo más jóvenes, como es el caso de las redes sociales” (p. 401). Desde esta investigación se agrega también a estos resultados la poca participación en grupo de interés y comunicación entre ellos mismos por estas redes. “La utilización que se realiza es personal, sin ninguna relación con las actividades pedagógicas, a menos que sea para la exposición mediante fotos de trabajos y eventos realizados en la escuela” (docente dos).

Esto implica que las redes sociales para los docentes son utilizadas en su ocio y entretenimiento subutilizando las demás oportunidades que ofrecen para su trabajo pedagógico. Los docentes desconocen o quizás por temor no hacen uso de las redes sociales en sus aulas de clases. Desde estas percepciones los docentes afirmaron que los estudiantes pasan una gran parte de su tiempo “haciendo nada”, “estar pendiente del otro” en las redes sociales. Estos

docentes mantienen una relación entre estudiantes y red social de ocio y/o entretenimiento, sin tener en cuenta que para los estudiantes es más que eso. Esta percepción que tienen los maestros en la relación estudiantes vs. Redes sociales se refiguró en esta investigación como una brecha que ha impedido la utilización de estas como mediaciones culturales y más como una herramienta instrumental, que desde esta perspectiva puede interferir en su utilización dentro del aula de clases. Por desconocimiento y manejo los maestros asumen una actitud poco gratificante, ya que no encuentran un uso provechoso o desde su tipo de pensamiento y uso que ellos tienen con estas redes en su vida diaria.

Las redes sociales se convierten entonces en un territorio infinito y poco explorado por los maestros en las aulas de clases que necesita ser atendido; el maestro debe llegar a estos escenarios sociales visionando el conocimiento como una construcción social, o como lo describió Pierre Lévy (2004), desde una antropología de la inteligencia colectiva. Exige entonces una actitud crítica y holística por parte de los maestros para la integración de estos escenarios en el aula de clases.

Referencias

- Azinián, H. (2009). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en las Prácticas Pedagógicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castell, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza.
- El Tiempo. (2015). Así usan las redes sociales los jóvenes en Colombia. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16470844>
- Heredia, Y. (2010). Innovación educativa a través del uso estratégico de las tecnologías de información y comunicación. En J. Burgos y A. Lozano (coord.), *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo* (pp. 19-35). México: Trillas.
- López, P. (2012). *Redes para la socialización: una experiencia en enseñanza secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la salud.
- Moratalla, A. (2013). *Educación y redes sociales. La autoridad de educar en la era digital*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica. Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Sanchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de Investigación Educativa*.
- Santos, M. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ediciones Akal.

4.8

DE LA MULTIMEDIA A LA GAMIFICATION: REFLEXIONES ACERCA DE LA “INCORPORACIÓN” DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN A LOS PROCESOS EDUCATIVOS

RODRIGO CAMPIS CARRILLO

Psicólogo, Universidad Metropolitana.
Magíster en Educación, Universidad del Atlántico (RED SUE)
rmcampis@uninorte.edu.co

CIRIT MATEUS DE ORO

Psicóloga, Universidad Metropolitana.
Magíster Clínica del sujeto y del vínculo social. Magíster
en Neuropsicopsiquiatría. Estudiante del doctorado en
Comunicación de la Universidad del Norte
cmateus@uninorte.edu.co

El desarrollo de las denominadas “nuevas tecnologías” de la comunicación e información está originando transformaciones imprevistas que causan conmoción en el tejido social más allá de los originados en su momento por otros desarrollos tecnológicos como el invento de Gutenberg. En la actualidad, la lectura que hacen las Ciencias Sociales acerca de las tecnologías de punta coinciden en que estas tienen un impacto que desborda el campo de la comunicación, causando efectos en la estructura sociopolítica, la ciencia y la cultura en general, como señala Castells (1986): “Un nuevo espectro recorre el mundo: las nuevas Tecnologías” .

En ese mismo sentido y con respecto al impacto social, Uribe (2016) propone que un análisis funcional nos llevaba por un camino que se mostraba como eficaz en la primera mitad del siglo XX: la posibilidad de pensar la sociedad como un sistema coherente y pululante de dispositivos que tendrían como fin mantener ese orden. Con la aparición de las nuevas tecnologías esta ilusión de control se transforma, mezclando una serie de temores, expectativas, creando una inextricable e imbricada relación con la vida cotidiana de los miembros de la sociedad, sea cual fuere su edad, estrato social, nivel educativo, entre otros aspectos.

Muchas son las disciplinas que han abordado el tema del impacto de las TIC en la cultura y la sociedad. El concepto de “ecosistemas comunicativos” ha surgido en torno a las explicaciones que intentan abordar cómo estos medios se han convertido en intermediarios de la cultura, redimensionando las posibilidades de comunicación e interacción. La usanza histórica de los medios ha demostrado que la evolución social ha privilegiado el uso del sistema; el terreno sistémico se propaga en los sistemas sociales. Habermas (1981) lo denomina “colonización del mundo de la vida”, describiendo el torrente de imperativos consumistas y generalizando las acciones instrumentales. El proceso de tecnificación de la comunicación somete a una lógica instrumental, ya sea al consumismo o al poder del mercado, a la desviación económica de las relaciones personales y la despersonalización de los procesos humanos de interacción.

Este trabajo realiza una reflexión sobre la incorporación de estas tecnologías de la comunicación en la educación basados en lo controversial de la información revisada en torno a su utilidad, sus efectos, su impacto y sus mutaciones. La reflexión parte de una inquietud que se extrajo del trabajo desarrollado por Orozco (2011) con respecto a lo que él denomina el abordaje de la relación pantallas-niños-TIC, que implicó explorar el reacomodo de interacciones diversas con las pantallas que hacen los niños y adolescentes una vez que regresan de la escuela. Así mismo, el trabajo acoge su sugerencia de una educación mediada por lo motivante de estas nuevas tecnologías.

El análisis crítico del tema del *videojugar* como plataforma para reinventar el proceso educativo en una forma de interacción que cambiaría el lugar del docente, los objetos de estudio y las construc-

ciones curriculares, entre otros aspectos de los ambientes escolares, abren espacios para interrogar su impacto en las nuevas generaciones, pero más allá de ello, para cuestionar el compromiso de la disciplina científica llamada **Educación** y la disciplina científica llamada **Comunicación** y sus posibles puntos de encuentro.

Según Orozco (2011), el “videojugar” resultó ser una práctica no solo recurrente sino constante en la interactividad de los niños con las pantallas; el estudio destacó la parte lúdica del aprendizaje que estos vierten en los videojuegos, pues los niños eran capaces de recordar secuencias en los controles, contraseñas y trucos que les permitían mejorar sus destrezas o eliminar los obstáculos del videojuego (Orozco, 2011).

De la misma manera, catalogó a esas nuevas prácticas educativas como aprendizajes “inadvertidos”, que se producen a partir de los videojuegos comerciales, que sin la finalidad de educar lo hacen, y “reaprendizajes”, entendidos como extensiones creativas y útiles de los primeros, que se producen de manera consciente y deliberada con objeto de ampliar el proceso educativo de los videojugadores en dos sentidos: 1) que el videojugador haga evidente el proceso seguido en el juego para identificar los aprendizajes que han tenido lugar al pasar de un nivel a otro; 2) que use esos mismos aprendizajes, hechos conscientes, en contextos o escenarios diversos (Orozco, 2011).

El planteamiento de Orozco (2011) permite realizar un cuestionamiento del impacto de los videojuegos en el aprendizaje de los niños y los adolescentes desde la perspectiva denominada contemporáneamente **gamification**. Este interrogante es muy importante si se parte de la res-

quebrajadura que ha sufrido el sistema educativo tradicional frente al desarrollo de las tecnologías de la comunicación, como ya se planteó en párrafos anteriores y, en consecuencia, la necesidad de generar nuevos paradigmas para desarrollar los ambientes educativos, sobre todo en los países de América Latina.

Desarrollar un trabajo de este tipo permitirá implementar nuevos modelos de intervención pedagógica basados en herramientas y teorías de la comunicación, que desde una perspectiva científica fundamenten con claridad y rigurosidad los efectos de dicha intervención.

Ante la premisa de la comunicación como un complejo fenómeno trascendental de la cultura contemporánea, y especialmente su influencia en la educación y, por ende, en las formas de acceso al conocimiento, cabe señalar cómo estas a su vez fundan nuevas maneras de intercambio simbólico, con ascendentes niveles de elaboración cognitiva, afectando su estructura, su nivel de funcionamiento y los sistemas de representación entre otros aspectos.

En este punto es conveniente realizar un breve recorrido por diversos autores que han desarrollado conocimiento que se acerca desde diversas aristas al interés planteado por los autores, a saber, la realización de un análisis crítico y para emitir argumentaciones al respecto.

Metodología

Revisión sistemática de artículos científicos consultando las bases de datos Scopus, Web of Science, Dialnet Plus, Eric, Science direct, con restricción de fecha últimos cinco años, en español e inglés. Se incluyó consulta bibliográfica impresa. No se hicieron restricciones respecto al tipo de

estudio. Se revisaron los artículos científicos completos, teniéndose en cuenta finalmente solo los artículos que incluían los temas de interés del presente artículo.

Pantallas: de la incorporación de las TICs en el quehacer docente

Nunca hemos tenido tantas pantallas.

No solo para ver el mundo, sino para vivir nuestra vida. (Lipovetsky y Serroy, 2010).

Con respecto a las distintas formas de incluir las pantallas en el proceso educativo se han realizado amplios estudios que van desde el empleo de la multimedia en diferentes contextos educativos hasta la incorporación de la lúdica como estrategia didáctica, pasando por una serie de dispositivos. De algunos de estos dispositivos se hará una revisión crítica hasta llegar al no muy estudiado campo de los efectos inadvertidos de aprendizaje de la *gamification*.

La multimedia en contextos educativos

Con la tendencia global de la sociedad del conocimiento la educación, y más específicamente, los centros educativos, se han visto obligados a incluir las TIC como potenciadoras de la formación de las nuevas generaciones de estudiantes, independientemente del nivel educativo que cursen. El impacto de la computadora, Internet y la multimedia han ocupado un importante lugar en la educación actual, generando accesibilidad a grandes bases de datos, con diferentes grados de confiabilidad y relevancia en los contenidos de los textos que presentan. Esto convierte un espacio de búsqueda de herramientas de aprendizaje en un terreno movedizo que puede o no llegar a ser una experiencia

significativa. Sin embargo, los cambios educativos no discurren por la vía vertiginosa que corre el desarrollo de las nuevas tecnologías, los llamados medios interactivos que incluyen sonido, texto, gráficos, simulaciones, videos, entre otras formas de producción escrita y oral.

En 2014 se identificaron 177 estudios en los que se comparaban los resultados de la aplicación de este tipo de contenidos interactivos y luego se interrogaba acerca del impacto de estos a los estudiantes, y se encontró que no había para muchos de ellos diferencias en los procesos educativos (Cheng et al., 2014). El advenimiento de la tecnología innovadora permite a los diseñadores de ambientes de aprendizaje transpolar la nueva tecnología en los medios educativos para potenciar las didácticas y, por ende, el aprendizaje. Esto abre un nuevo debate sobre si lo relevante es el medio tecnológico o la didáctica. Por ello es necesario realizar estudios que permitan dilucidar el verdadero impacto de la tecnología y su incorporación como medio para el aprendizaje.

Este tipo de estudio deja claro que por lo general el problema que se viene presentando implica que las nuevas tecnologías de la comunicación están siendo usadas como una simple estrategia didáctica, utilizándolas estrictamente de forma instrumental para diversificar en las estrategias pedagógicas; no se hace un paso hacia la educación desde las pantallas sino que se queda en intentos de educar “con las pantallas”, sin realizar un análisis crítico de qué se hace y qué se alcanza con lo que se hace. No existen en muchos campos reflexiones serias del quehacer docente y lo que se pretende al incorporar las TIC, tampoco sus efectos o medición de su impacto.

La exuberancia de la información, rasgo distintivo de la contemporaneidad, establece el sello de una “sociedad de la comunicación”. La abundancia de información inunda todos los niveles culturales y de la sociedad del conocimiento. En consecuencia, resulta viable considerar que existe una “mediación tecnológica” de la información y la comunicación que pudiera ser aprovechada para construir nuevos ambientes educativos.

Si bien está claramente establecido que la tecnología tiene un impacto sobre la cultura, no siempre está claro cuál es la verdadera dimensión de ese impacto. Al respecto, en *The Gutenberg Galaxy*, McLuhan (2011) introduce su *Tétrada*, que incluye cuatro leyes que cuestionan el impacto de los mass media en la ecología cultural de las sociedades. Estas cuatro leyes refieren a lo que extienden los medios o tecnologías, lo que se vuelve obsoleto, lo que recuperan y lo que revierten.

La primera ley plantea que la tecnología *extiende* una facultad física o psíquica del ser humano. Esta noción de *extensión* implica prolongar, reemplazar, incrementar, reforzar, acelerar, intensificar. La segunda ley, que es la de obsolescencia, se desprende de la primera y apunta a que cuando un medio extiende una facultad física o psíquica algo de lo extendido se vuelve obsoleto. Según McLuhan, las tecnologías extienden, pero también amputan.

Es muy común escuchar la preocupación de padres y educadores pensando que sus hijos o educandos quedaran capturados “autísticamente” por las pantallas amputando la posibilidad de socialización y humanización, atrapados por lo tecnológico como único medio de comunicación. Sin embargo, no hay que olvidar tampoco que, para el autor citado, si bien la cultura se ve afectada, también existe una

tercera ley que es la de la recuperación, es decir, después del impacto de manera gradual se va recuperando la homeostasis manifestándose en procesos compensatorios.

Para McLuhan *el medio es el mensaje*. Haciendo referencia con ello a la propensión de prestar atención al contenido obviando la importancia del medio, cuando es el que guarda la preponderancia, ya que es realmente el que produce el mayor efecto.

Carr (2010) afirma que McLuhan estaba en lo cierto y las nuevas tecnologías hacen que nuestra mente espere absorber información de la manera en que se distribuye mediante esas tecnologías.

Las nuevas tecnologías transforman la forma lineal de pensamiento, típica de la cultura transmitida a través de los libros, siendo desplazada por un procesamiento es fragmentado, no jerarquizado, fijando los patrones de la complejidad de la contemporaneidad.

Es imprescindible reconocer los modos de interacción y funcionamiento de los medios y reflexionar sobre los cambios y mutaciones que ocasionan en los seres humanos; las representaciones, la forma de comunicarse y resignificar los saberes.

Al respecto resulta conveniente señalar que desde una dimensión filosófica y sociológica el abordaje de los elementos relacionados en el párrafo anterior no puede reducirse a una crítica simplona desde los análisis contra el positivismo en sus distintas formas.

Nuestra experiencia vital, ha tornado tanto las ciencias como las tecnologías en estructuras efectivas del mundo de la vida. Por esto, se trata de com-

prender la tensión entre colonización (del mundo de la vida por la tecnología) o como lo planteó (Herrera 1994) la intervención de la subjetividad, de la reflexión y hasta del “carisma científico”, son la contrapartida subjetiva a la presencia de campos de fuerzas objetivas. Sólo la interacción entre ambas permitiría una explicación y una comprensión del desarrollo de una ciencia.

La mayor dificultad para conseguir este fin es que las tecnologías y su aplicación por lo general llegan al medio escolar en forma de una imposición, es decir, un mandato a veces incluso del Estado: ***se deben incluir las TIC en la educación***, caso concreto del Gobierno colombiano. Se crea el mandato de TIC para todos, pero muchos quedan excluidos por diversas razones. Esto deja muchas preguntas acerca de la efectividad de la inclusión de la multimedia en los ambientes educativos, en tanto que están, por un lado, los efectos de la modernización sobre los aspectos del desarrollo de los países, lo cual no es homogéneo porque tecnología no es igual a desarrollo socioeconómico.

Por otro lado, están los aspectos mismos de lo subjetivo de los estudiantes y los maestros en relación con la posición e interrelación con las nuevas tecnologías, y están los efectos de la vertiginosa producción tecnológica, que no se detiene, sino que, por el contrario, aumenta diariamente las posibilidades de nuevos *gadgets* y posibilidades de interacción.

La mediación tecnológica demuestra que las características de la interacción y de intercambio simbólico humano son cada vez más complejas y con nuevas mediaciones, pero también implica que son más abstractas y requieren mayores niveles de procesamiento cognitivo.

Es muy interesante poder conocer cómo se elabora una idea o un pensamiento y cómo se forma la interdependencia entre los diferentes pensamientos almacenados en la memoria, para luego sistematizar una información que permitirá más tarde solventar problemas de la cotidianidad.

Orozco concluye sobre el tema de educación y pantallas: los trabajos citados dan cuenta de los procesos que modifican de raíz lo que tradicionalmente se ha denominado audiencia; los consumos y usos múltiples de nuevas tecnologías están generando nuevos procesos comunicativos que reconfiguran las viejas formas de “ser y estar como audiencias”, y abren el sendero a la investigación de las nuevas maneras de ser y estar frente a las pantallas, que al parecer no excluyen sino que coexisten con las formas clásicas de plantarse frente a las pantallas (Orozco, 2009).

Tatum, DiCiaccio y Yelvington (2016) afirman que el uso de dispositivos y pantallas como el sistema de mensajería del celular, por ejemplo, probablemente refleja una combinación de aumento de la atención junto con una influencia afectiva elevada durante el procesamiento cognitivo.

Para Clark, Tanner-Smith y Killingsworth (2016), los resultados de las comparaciones de los medios de comunicación indican que los juegos digitales mejoran de forma significativa el aprendizaje del alumno en relación con las condiciones de control que no son juegos. Los resultados de las comparaciones de valor añadido demuestran claramente la importancia del diseño más allá de medio a la hora de evaluar el impacto de los juegos digitales para el aprendizaje.

Por otro lado, para Wilsch y Obleser (2016) el empleo de la acústica como estímulo aumenta la

carga de memoria y, al mismo tiempo, permite la evaluación de los recursos cognitivos necesarios para procesar el habla de una manera ecológicamente válida y clínicamente relevante.

Desde la perspectiva neuropedagógica y fundamentada en los adelantos de la neurología es claro que hay un elemento genético estrechamente relacionado con la inteligencia, que explica las habilidades extraordinarias (como por ejemplo la mielina). Se parte del punto que toda actividad humana es producto de un pequeño estímulo eléctrico que se trasmite a través de las fibras nerviosas. La mielina recubre esos circuitos aislándolos y haciéndolos más fuertes; entre más “grueso” sea el recubrimiento de mielina se alcanzarán niveles más complejos de pensamiento y funcionalidad cognitiva.

Ahora bien, para que se produzca el efecto de engrosamiento de los circuitos es importante su activación. La mielina responde a acciones concretas, se trata de un mecanismo que responde a la repetición urgente (Coyle, 2009). Este mismo autor define la importancia de la ya conocida máxima de la educación con respecto al alcance de habilidades extraordinarias como producto del esfuerzo, la práctica, la disciplina y en general de la repetición.

Una de las características importantes para resaltar de la fisiología de la mielina es que es unidireccional, es decir, envuelve, no desenvuelve. Por ello lo alcanzado en habilidad no se desaprende, solo puede ser reemplazado por otras habilidades. Este proceso es muy relevante en la infancia, aunque está demostrado que sucede con diferentes intensidades hasta los 50 años.

Según Cabero (2010), no podemos obviar que la exposición constante que los chicos han tenido a

las tecnologías ha repercutido en formas distintas de procesar la información a las maneras como lo hacían las generaciones adultas.

Como señalamos en su momento, una de las formas más radicales de transformación la encontramos en lo que podríamos denominar estilos de procesamiento. Si la cultura impresa conlleva la utilización de un procesamiento lineal, secuencial y jerarquizado, la digital supone un procesamiento fragmentado, discontinuo e hipermedia, en el que la persona va adquiriendo información de diferentes medios y recursos, con diferentes sistemas simbólicos y las mezclan y remezclan.

Existen aspectos cognitivos y relacionales que están siendo influenciados por el desarrollo tecnológico actual: la atención parcial continua, la multitarea y las nuevas formas de leer son actividades que, entrenadas de una forma intensa, pueden ocasionar un impacto cognitivo y neuropsicológico en el desarrollo intelectual infantil y adolescente (Quiroga, 2011).

Sin embargo, según Petrucco y Agostini (2016), recientes estudios en profundidad sobre la base de cientos de pruebas en los últimos 20 años parecen demostrar que la tecnología en sí misma no garantiza una mejora significativa.

Otros autores, como Rushby y Seabrook (2008), sin embargo, indican que la tecnología pareciera que tiene un impacto neutro o medio y en algunos casos incluso efectos negativos debido a la sobrecarga del proceso cognitivo, problema subrayado por la Teoría de la carga cognitiva [Tindall, Chandler & Sweller, (1998), citado en Pudelko, Legros y Georget (2002)].

De acuerdo con la revisión teórica de las últimas investigaciones, es innegable el impacto de las TIC en los aspectos motivacionales de los estudiantes, pero el cuidado de quienes realizan la planeación educativa estará en realizar un adecuado proceso educativo, debido a que no se trata de atiborrar a los estudiantes con experiencias “electrónicas” sino de diseñar nuevos ambientes educativos, debidamente articulados a un desarrollo curricular que propicie la dialogicidad, la interacción y el desarrollo cognitivo por de los estudiantes.

En este sentido, según Martín-Barbero (2002), se requiere entonces un cambio en la concepción de autoridad en la escuela, en la verticalidad que la ha caracterizado y un descentramiento respecto del libro y de la figura del maestro como únicas fuentes legitimadoras de la verdad y del saber. Se trataría entonces no de incorporar de manera vaga y desarticulada la tecnología en los viejos procesos pedagógicos, sino de promover una revuelta de la pedagogía que amplíe la visión unívoca de su funcionamiento que entre en una verdadera perspectiva dialógica para generar nuevas formas de encuentro con la sociedad y la cultura que la encuadran en el contexto contemporáneo.

La operacionalización de la forma en que esto se aborda se ha convertido en todo un reto para los educadores contemporáneos (Cabero, 2010).

Resultados

La incorporación de las TIC a las instituciones educativas nos va a permitir nuevas formas de acceder, generar, y transmitir información y conocimientos. Esto nos abrirá las puertas para poder flexibilizar, transformar, cambiar, extender; en definitiva, buscar nuevas perspectivas en una serie de

serie de variables y dimensiones del acto educativo. En concreto, nos permitirá la flexibilización a diferentes niveles (temporal y espacial), para la interacción y recepción de la información.

Lo anterior ha de llevar a la deslocalización del conocimiento para el uso de diferentes herramientas de comunicación y para la interacción con diferentes tipos de códigos y sistemas simbólicos. También conducirá a la elección del itinerario formativo y de estrategias y técnicas para la formación y la convergencia tecnológica. De igual manera, se favorecerá el acceso a la información y a diferentes fuentes de la misma y, por supuesto, a la flexibilización en cuanto a los roles del profesor y su figura.

La perspectiva educativa prevalente se desprende de la secuenciación de contenidos. El alcance de saberes desde esta perspectiva lineal es lo tradicional, no permite descentrar el quehacer docente de la visión del plan de estudio preestablecido, la ilusión de control de la realidad y la perspectiva de alcanzar un conocimiento subordinado, jerarquizado en un orden específico.

El mito acerca de un currículo organizado no permite abandonar el esquema de lo que es escolarizado. Este es el punto donde quizá lo más difícil sea abandonar ciertos ritos que la escolarización ha determinado en el proceso de enseñar, lo que incluye subordinarse a un docente, a sus reglas, órdenes, estrategias, formas de control y su orden de abordar el conocimiento, es decir, controlar todo lo que hacen los alumnos en el salón de clases.

La introducción de la *Gamification*

En la actualidad aún se cuestiona la eficacia del aprendizaje ligado a los medios electrónicos, pero

pensar en la *gamification* implica transpolar la lúdica electrónica a los procesos de aprendizaje en tanto que hasta el momento solo se han tenido en cuenta sus efectos para capturar la motivación del estudiante.

Los juegos presentan objetivos claros, que se dividen en metas alcanzables a corto plazo que dan una sensación perfecta de la progresión de los jugadores, proporcionando recompensas frecuentes que actúan como motivadores externos (Domínguez et al., 2014).

Los avances en la tecnología de la información y la comunicación han enriquecido juegos dotándolos de información instantánea y conexión instantánea con otros jugadores. Además, plantean los autores el aprovechamiento de la capacidad de los videojuegos para promover el pensamiento creativo y la productividad podría conducir a nuevas formas de abordar los problemas del mundo real.

Algunos investigadores de la educación han visto este tipo de entretenimiento con gran interés. Según Koster (2014), los videojuegos son actividades interactivas que proporcionan continuamente retos y objetivos a los jugadores, lo que implica un proceso de aprendizaje activo para dominar la mecánica del juego.

Al mismo tiempo, los juegos de vídeo proporcionan un contexto ficticio en la forma de narrativas, gráficos y música, que, si se utiliza adecuadamente, puede fomentar el interés de los jugadores en temas ajeno al juego, como, por ejemplo, la historia (Watson, Mong y Harris, 2011). Debido a este potencial, una gran cantidad de trabajo se ha hecho tratando de desvelar cómo los juegos de vídeo podrían ser utilizados con éxito con fines educativos.

En la década de 1981 Malone (1981) y Bowman (1982) teorizaron sobre lo que hace juegos de ordenador “tan atractivo para los jugadores, y cómo estos aspectos se podrían aplicar en la educación para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes”.

Connolly, Bolyle, E., MacArthur, Hainey y Boyle (2012) pesar de la mayor popularidad del aprendizaje basado en juegos, hay una falta de evidencia empírica que respalde su validez. Una extensa revisión sistemática de la evidencia empírica (13 años) sobre los impactos positivos y los resultados de los juegos de computadora con respecto del aprendizaje refleja el creciente interés durante ese tiempo en el uso de juegos digitales.

Según Connolly, Bolyle, E., MacArthur, Hainey y Boyle (2012) encontraron como resultado los efectos más estudiados con los juegos para el aprendizaje fue la adquisición de conocimiento comprensión del contenido, seguido de habilidades perceptivas y afectivas y motivacionales y perceptivas y habilidades cognitivas. Los resultados no son contundentes en la medida en que los estudios tienen diferentes diseños, no son longitudinales entre otros problemas pre la tendencia en más de un 60% indican un efecto positivo.

Busch, Classnitz, Selmanagic & Steinicke (2015), presentan en su trabajo un experimento detallado en el que se usaron juegos de una plataforma web para una experiencia de aprendizaje electrónico *gamified*.

La plataforma sirve como una base de datos de colaboración donde los estudiantes podrían crear y responder a las preguntas, usándolo como una forma alternativa de estudiar y revisar temas de geografía, matemáticas, entre otros contenidos.

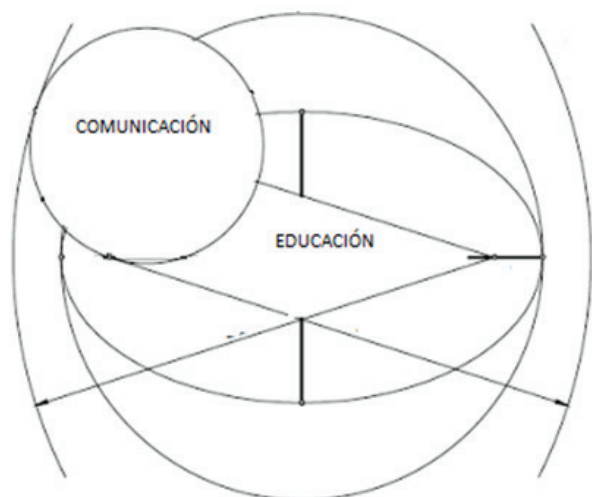
Aparte del aspecto colaborativo, el mecanismo se apoya en videojuegos clásicos, realizar un seguimiento de la progresión en los contenidos. Los resultados sugieren que la plataforma es algo motivador, pero se necesita mucha más investigación para probar otros mecanismos de *gamification* y sus combinaciones.

Domínguez et al. (2014) insisten en que “... para crear un sistema de *gamification* que incremente la motivación de los estudiantes, es necesario enfocarse en los elementos fundamentales que hacen atractivos a los juegos de video ante los jugadores. De acuerdo con Lee y Hammer (2011), los juegos motivan a causa de su impacto en las áreas cognitiva, emocional y social de los jugadores; así, “la *gamification* en la educación debe de la misma manera enfocarse en esas tres áreas”.

En el área cognitiva, por ejemplo, un juego proporciona un sistema complejo de reglas junto con serie de tareas que guían a los jugadores a través de un proceso de dominar esas mismas reglas. Estas tareas se han diseñado como ciclos de especialización (Gee, 2004).

Un ciclo consiste en una serie de tareas a corto plazo que los jugadores intentan repetidamente en un proceso de ensayo y error hasta que se adquiere el nivel de destreza necesario. Cuando el jugador está inmerso en este proceso de aprendizaje, el juego trata de asegurarse que los jugadores siempre sepan qué hacer después y que tienen el conocimiento necesario para hacerlo. Para hacer el proceso de aprendizaje personalizable, la secuencia de las tareas usualmente no es lineal, y los jugadores tienen un cierto grado de libertad para elegir qué tareas completar dependiendo de la destreza y de la preferencia personal (Domínguez et al., 2014).

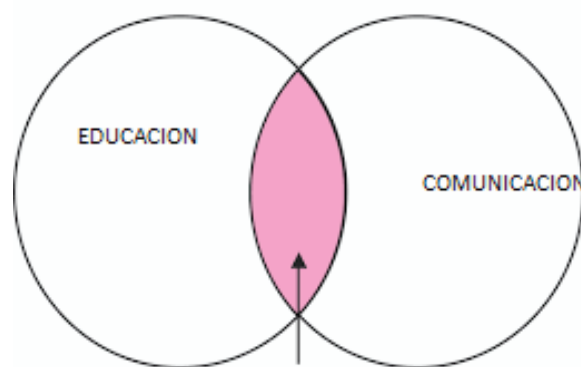
El impacto en el área emocional trabaja mayormente sobre el concepto de éxito y fracaso. Por un lado, cuando los jugadores completan una tarea se espera que tengan emociones positivas por el mero hecho de superar las dificultades. Los juegos tratan de asegurar e incrementar esos sentimientos con sistemas de recompensas que otorgan reconocimiento inmediato al éxito del jugador, premiándolos con puntos, trofeos o ítems por completar tareas. Por otro lado, cuando los jugadores fallan se esperan que experimenten ansiedad. Mientras algún grado de ansiedad es aceptable, no es deseable que ella se transforme en frustración. Para evitar esto último, la secuencia de tareas está cuidadosamente diseñada para encajar con las destrezas del jugador en cualquier nivel e incluye penas bajas para el fracaso para promover la experimentación y repetición de tareas. Si la dificultad de las tareas está correctamente balanceada, ello puede llevar a los jugadores a un estado fluido que es altamente motivante. (Csikszentmihalyi, 2008)



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1.

Ahora bien, un punto central de la reflexión gira en torno a educar desde los *mass media*, y es que por lo general se parte del equívoco de subordinar a las tecnologías de la comunicación el tipo de comunicación que se instrumentaliza en el proceso educativo, utilizando las tecnologías como un simple instrumento mediático, o sea, quedando reducido su uso a proveer recursos didácticos y técnicos a uno u otro modelo de educación tocando asintóticamente las coordenadas pedagógicas del mismo.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2.

Para Petruco y Agostini (2016) “la vara de medición es esencialmente la de Vygotsky, de acuerdo con la cual los seres humanos aprendemos de nuestro mundo circundante a través de instrumentos y artefactos que incrementan nuestra Zona de Desarrollo Proximal”.

El potencial de la Realidad Argumentada es tan alto que las transformaciones desde móvil a Realidad Argumentada no son solo cuantitativas sino también cualitativas.

De hecho, la realidad que reinterpretamos a través de un proceso continuo de atribuciones y de ins-

trumentos que median nuestra relación con la realidad cambia proporcionalmente hacia la calidad de la interacción dada por la capacidad permisiva del instrumento mismo. Las aplicaciones de Realidad Argumentada pueden dar soporte a nuevos paradigmas educativos (Chen et al, 2014).

Las aplicaciones de los tics pueden apoyar a los nuevos paradigmas de aprendizaje (Chen et al, 2014) llenar la brecha entre la teoría y la práctica mediante actividades constructivas.

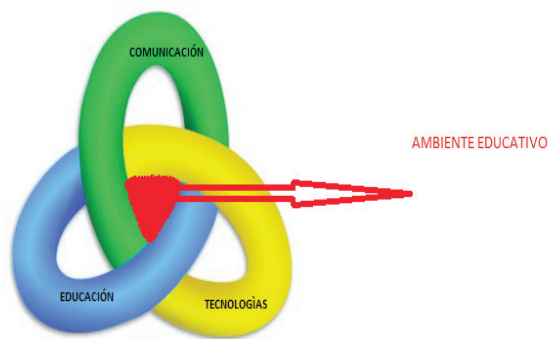
En el desarrollo de los eventos educativos, desde Vygotsky, el proceso aparece dos veces: primero a nivel social y luego a nivel interno o intrasubjetivo. Desde esta perspectiva, todas las funciones superiores de la inteligencia se originan a partir de relaciones entre seres humanos, a lo cual Jerome Bruner le suma el componente de que todo proceso de aprendizaje es mucho más viable si se hace desde una perspectiva social, o sea, en interacción.

Según Vargas y Rueda (1996), las «ciencias de la discusión» tienen, en situación, que lograr poner en evidencia los nuevos vínculos de este tipo de saber con los conocimientos expresados desde las ciencias, replanteando los lenguajes y los caminos de interacción entre la teoría y la práctica y, en consecuencia, es su papel abrir nuevas posibilidades de despliegue de lo humano, de la elevación del espíritu, a través de los procesos de formación.

Los jóvenes han crecido, por una parte, con los prejuicios y prevenciones que tenemos las generaciones adultas que los hemos ido incorporando a veces contra nuestra voluntad; y por otra parte, ellos hacen uso de dichos productos de forma natural y espontánea, hacen parte de su mundo de la vida, frente a lo cual la institución escolar no ha asumido un papel crítico acerca de las implicacio-

nes que tiene dicha incorporación, al tiempo que no tienen una reflexión acerca del tipo de racionalidad que le subyace a cada desarrollo tecnológico.

Realizar una intersección entre el campo de los propiamente educativo, el tipo comunicación y las tecnologías de la comunicación hace necesario un espacio no solo de encuentro de las disciplinas, sino un espacio de de-construcción y re-construcción que conduzca sin desviaciones a la edificación de un nuevo espacio de interacción.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 3.

Referencias

- Bowman, R. F. (1982). A "Pac-Man" theory of motivation: Tactical implications for classroom instruction. *Educational Technology*, 22(9), 14-16.
- Busch, C., Claßnitz, S., Selmanagic, A., & Steinicke, M. (2015). Developing and Testing a Mobile Learning Games Framework. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(3), 151-166.
- Cabero-Almenara, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos: Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional*, 49(1), 32-61.

- Carr, N. (2010). *¿The shallows: How the internet is changing the way we think, read and remember?* Atlantic Books Ltd.
- Castells, M. (1986). *Otros (1986). El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías.* Alianza.
- Cheng, A., Eppich, W., Grant, V., Sherbino, J., Zendejas, B., & Cook, D. A. (2014). Debriefing for technology-enhanced simulation: a systematic review and meta-analysis. *Medical Education*, 48(7), 657-666.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(1), 79-122.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- Coyle, D., & di Masso, G. (2009). *Las claves del talento.* Planeta.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). Creativity, fulfillment, and flow. TED TALKS.
- Domínguez, A., Sáenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., A. & Martínez-Herráiz, J. (2014). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo.* Archidona: Aljibe.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus.
- Herrera, D. (1994). *Teoría social de la ciencia y la tecnología.* Unisur.
- Koster, R. (2014). Theory of fun for game design. "O'Reilly Media, Inc."
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada.* Barcelona: Anagrama.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitiva Science*, 5(4), 333-369.
- Martín Barbero, J. (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. *La educación desde la comunicación*, 79-120.
- McLuhan, M., Gordon, W. T., Lamberti, E., & Scheffel-Dunand, D. (2011). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man.* University of Toronto Press.
- Orozco, G., Padilla, R., Repoll, J., González, D., Moreno, G., García, H., & Franco, D. (2011). México: La investigación de la recepción y sus audiencias. Hallazgos recientes y perspectivas. *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectiva a futuro*, 227 - 266.
- Gómez, G. O. (2009). Entre pantallas. Nuevos escenarios y roles comunicativos de sus audiencias-usuarios. In *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 287-296). Anthropos.
- Orozco, G., Padilla, R., Repoll, J., González, D., Moreno, G., García, H., y Franco, D. (2009). México: la investigación de la recepción y sus audiencias. Hallazgos recientes y perspectivas. En N. Jacks (coord. /Ed.), *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro* (pp. 227- 66). Quito: CIESPAL.
- Petrucchio, C., & Agostini, D. (2016). Teaching cultural heritage using mobile augmented reality. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3).

- Pudelko, B., Legros, D., & Georget, P. (2002). Les TIC et la construction des connaissances. *Psychologie des apprentissages et multimédia*, 40-62.
- Rushby, N., & Seabrook, J. (2008). Understanding the past—illuminating the future. *British Journal of Educational Technology*, 39(2), 198-233.
- Tatum, W. O., DiCiaccio, B., & Yelvington, K. H. (2016). Cortical processing during smartphone text messaging. *Epilepsy & Behavior*, 59, 117-121.
- Quiroga, M. P. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de relación en el desarrollo. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 147-161.
- Uribe Jongbloed, E., Roncallo Dow, S., & Goyeneche Gómez, E. (2016). *Volver a los clásicos: teorías de la comunicación y cultura pop*. Bogotá: Editorial Universidad de La Sabana.
- Vargas Guillén, G., & Rueda Ortiz, R. (1996). La pedagogía ante la tecnología como estructura del mundo de la vida. *Nómadas (Col)*, (5).
- Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466-474.
- Wilsch, A., & Obleser, J. (2016). What works in auditory working memory? A neural oscillations perspective. *Brain research*, 1640, 193-207.

5

EDUCACIÓN SOCIAL CON INFANCIAS, ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES

5.1

RECONOCIMIENTO DE LA PRIMERA INFANCIA: PARA UNA ADECUADA EDUCACIÓN INICIAL

ADRY SOFÍA GUTIÉRREZ BERMÚDEZ

Doctoranda de la Universidad Simón Bolívar
adsogube@hotmail.com

El aprendizaje comienza al nacer, esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia, esta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda

(Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Artículo 5) Jomtiem, 1990).

Gracias a la política pública “Colombia por la primera infancia” (2006) se introduce la concepción de primera infancia como seres en permanente evolución y desarrollo, que requieren de experiencias reorganizadoras, que potencien sus funcionamientos cognitivos a la hora de conocer el mundo que los rodea, para fortalecer las competencias (conocimientos, capacidades, funcionamientos mentales, actitudes) que los niños emplean de manera creativa y flexible en distintos contextos reflejado en sus desempeños y comportamientos cotidianos, lo cual requiere de los agentes educativos un reajuste de la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de experiencias significativas, fomentando un ambiente de aprendizaje a través del juego, experiencias artísticas, exploración del medio y la literatura.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016) expresa que Colombia se enfrenta a dos desafíos críticos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el sistema educativo; emergencias complejas ocasionadas por la crisis humanitaria e inestabilidad económica del país.

En su finalidad de alcanzar la meta de ser el país mejor educado de América Latina para 2025 se requiere un fortalecimiento de la atención integral (salud, nutrición y educación) para que sea de alta calidad. Los estudios internacionales demuestran que los aprendizajes de alta

calidad en la edad temprana generan altas tasas en cuanto al rendimiento escolar y a una serie de resultados en la vida adulta (OCDE, 2012).

El grado obligatorio en la educación formal es transición y los recursos que recibe son limitados; a diferencia de los ofrecidos en la estrategia “De Cero a Siempre”, la experiencia de los programas no formales en Colombia es una contribución a la educación que trasciende la esfera pedagógica e incluye el desarrollo social de las comunidades y el mejoramiento de las condiciones de vida al tener una vía de llegada a las familias de determinados sectores que no ha sido lograda por las propuestas formales o escolarizadas; como resultado hay una expansión significativa de los servicios y más cobertura, las modalidades no-formales han utilizado en mayor proporción la inversión del Estado sumada al aporte privado.

Estas propuestas, como son los Centros de Atención para la Primera Infancia, plantean modalidades de intervención muy diferentes a las del sistema educativo, logrando un nivel de impacto mayor, marcando la diferenciación entre las escuelas formales del Estado, que no reciben esta inversión. La política pública debe fortalecer esta estructura, mejorando los beneficios educativos de la AEPI garantizando equidad.

Mundialmente se ha aceptado que la educación inicial requiere un tratamiento diferenciado, ya que los primeros años de vida son un periodo de desarrollo excepcional del cerebro en que las experiencias sientan las bases del aprendizaje ulterior, por lo que se requiere una atención integral, dado que el objetivo es preparar al niño para el aprendizaje y no llenarlo de contenidos; en esencia, el niño debe desarrollar sus procesos cognitivos; por

esta razón, los contenidos y metodologías son fundamentalmente distintos de los requeridos en la educación básica. La atención a la primera infancia debe adherirse a la concepción holística del desarrollo del niño al atender de manera simultánea todos los frentes del desarrollo del niño.

A este respecto Fiske (2000) define:

La atención y educación de la Primera Infancia sustentan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluyendo la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria en contextos formales, no formales e informales.

Este estudio sobre la primera infancia y educación inicial religada a la política pública surge a partir del interés personal y profesional, como normalista, licenciada en pedagogía infantil, magíster en Educación con énfasis en pedagogía infantil, aspirante a doctora y experiencia profesional como maestra de transición, de reflexionar sobre este quehacer, surgiendo la motivación de indagar nuevas perspectivas que conlleven a mejorar la calidad educativa.

El trabajo diario da la oportunidad de reflexionar sobre la educación inicial y cuestionar la situación actual de los grados de transición en las escuelas oficiales, a pesar de los grandes avances investigativos científicos de las neurociencias sobre cómo aprende el niño, la realidad educativa se ve anclada a métodos transmisionistas.

La educación inicial en la escuela oficial se caracteriza por ser un preparatorio y aprestamiento para el ingreso a la educación básica, destacándose en

sus procesos una educación lineal, fortaleciendo la enseñanza de la lectoescritura, las matemática y las ciencias, que subyacen en el interés por preparar para la escolaridad a los niños, sin tener en cuenta el desarrollo evolutivo en el que se encuentran, sin generar pasos continuos y permanentes de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibiliten a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias, garantizando el tránsito de los niños por diversas y enriquecedoras experiencias educativas.

Actualmente la vía formal de educación preescolar de la que trata el artículo 15 de la Ley 115 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se ofrece a los niños entre cinco a seis años de edad (5-6), único grado obligatorio, transición, y el Decreto 2247 de 1997 del MEN expresa en el artículo 5, parágrafo 2, la determinación del número de educandos por curso, que deberá garantizar la atención personalizada de los mismos; acción difícil de responder por las matrículas que se generan mayoritariamente en las escuelas oficiales entre 30 a 40 estudiantes por maestra, cuando deberían ser 25.

Desarrollar la Política Pública para la AEPI en las instituciones públicas en el grado de Transición (estudiantes de 5 a 6 años) es el objetivo, por ser la menos favorecida en su ejecución, ya que continúan en las mismas condiciones de infraestructura no adecuadas para los niños, ambiente de aprendizaje que no favorece el desarrollo integral (ausencia de espacios lúdicos), falta de dotación (escases de recursos didácticos, libros, entre otros), superpoblación escolar, factores que no permiten el mejoramiento de la calidad de la educación inicial.

Referencias

- Fiske, E. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto No. 2247 de septiembre 11 de 1997. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- Unicef. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Unicef. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- República de Colombia. (2006). Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pUOWqnfhBTMJ:www.oei.es/historico/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co

5.2

PEDAGOGÍA SOCIAL, ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA EL TRABAJO CON JÓVENES

Dra. GLORIA GIAMMARIA LEÓN

Doctora en Pedagogía Social
Universidad Complutense de Madrid (España)
Docente Universidad de Cartagena
giammariad@unicartagena.edu.co

Dra. RINA DE LEÓN HERRERA.

Doctora por la Universidad de Castilla La Mancha UCLM (España)
Docente Universidad de Cartagena
rinadelh@yahoo.com

Resumen

A la Pedagogía Social se le ha reconocido su surgimiento ligada a las diferentes necesidades sociales en un momento histórico de Europa, en especial en Alemania, cuando se pensó que se podían dar respuestas educativas a las diferentes manifestaciones surgidas de los cambios económicos, políticos y sociales, con la confianza de que la comunidad con un poco de apoyo y con una guía educativa podría dar respuesta a sus propios problemas.

Si bien se planteó como una educación para la tolerancia, la convivencia y el desarrollo comunitario, se fue perfilando como una educación para la adaptación social o la búsqueda de una armonía social, con prácticas más asistencialistas y hasta domesticadoras que no favorecían una mirada crítica a los factores que generaban sus necesidades. En su recorrido histórico se mostró como una de las tantas propuestas sociales del Estado para lograr el consenso y la supuesta armonía social, desde la desigualdad y la injusticia social, pero a través de las teorías. La educación era entendida hasta entonces como aquella que solo podía ser transmitida por la escuela o por los tutores; desde la educación social tiene otra connotación que va más allá de la transmisión de conocimientos y contenidos fraccionados, es la educación que busca el encuentro de los sujetos con sus potencialidades, asumiendo su rol de ciudadano o ciudadana

con derechos y con voluntad propia, por lo tanto con las posibilidades de tomar sus propias decisiones.

En este trabajo queremos resaltar los elementos y procesos desarrollados en dos investigaciones en las que participaron jóvenes: *Análisis de la exclusión social de la infancia y juventud en Colombia (el caso de Cartagena de Indias): respuestas alternativas desde el ámbito institucional* y *La Pobreza en el espacio urbano de Cartagena de Indias (Colombia), manifestaciones diferenciales*, realizadas por las ponentes, docentes de la Universidad de Cartagena, quienes desde otros espacios académicos continúan en su esfuerzo por lograr dotar de capacidad crítica a la población juvenil y lograr que vinculen su cotidianidad a los procesos económicos, sociales y culturales nacionales e internacionales, y desde esta comprensión se logre que desarrollen una actitud más activa, dejando a un lado la pasividad y la aceptación de sus problemas como problemas personales.

Consideramos la educación social diferente de las prácticas formales de educación, la cual se constituye en un método educativo que rechaza toda extensión e imposición de conocimientos, de instrucciones, de dogmas, o esquemas rígidos, para manifestarse a favor de una educación que favorezca aprendizajes liberadores, de emancipación crítica, formando hombres y mujeres con capacidad para reflexionar y comprender su realidad como condición esencial para su transformación. Retomando a López (2000):

Se trata de ayudarnos en la interacción participante, no de forma protectora y paternalista, generadora de chantajes manipuladores, sino animando educación y aprendizajes que enseñen lo radical:

aprender a producir conocimiento emancipador. A conocer para saber responder y superar las dificultades, compromisos y exigencias, que el vivir cotidiano y su sentido nos presenta. (p. 85)

Siguiendo esta línea de pensamiento, las investigadoras tomaron como una de sus estrategias para el trabajo conjunto con los y las jóvenes la educación social crítica, convencidas que solo si se les da la oportunidad a las personas de poder comprender su realidad vinculada a las realidades sociales, económicas, políticas y culturales, ellos y ellas podrán transformarla. La propuesta metodológica como una vía a la liberación de la persona parte de su reconocimiento como tal, y de su potencial humano, facilitar las herramientas que le permitan su propia transformación como hombre libre, capaz de innovar su entorno para beneficiarse de él, no en la forma egoísta que la concepción capitalista ha impuesto en el mundo, sino como un hombre capaz de relacionarse con sus semejantes (Giammaría, 2011, p. 283)

En esta ponencia, se intenta mostrar cómo a través de las diversas acciones metodológicas participativas, se ha logrado que jóvenes, por sus condiciones de pobreza y por estar ubicados en la lejanía de sus derechos, a los que se supone deben tener acceso, pero que en realidad no se cumplen; a través de su participación en los actividades pedagógicas, consiguen comprender su realidad, su entorno y van cambiando su actitud frente a su vida.

Encontramos que en Colombia, y en nuestro caso en la ciudad de Cartagena de Indias, un sector de esta población se encuentra en estados de desatención y en el más completo olvido. Si bien se ha evidenciado un avance en cuanto a las legislación, normatividad de orden nacional e internacional y

de proyectos de atención a la juventud, como es la Ley Estatutaria 1622 de 2013, “Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones”, llama la atención, sobre todo en este caso, el artículo cuarto, que habla sobre los principios que rigen esta ley, en el inciso seis, se hace referencia, entre otros principios importantes, al de la dignidad, que sustenta que:

Todas las personas tienen derecho a una vida digna y segura; los y las jóvenes constituyen el objetivo fundamental de las acciones emprendidas en cumplimiento del Estado Social de Derecho a través de la eliminación de cualquier forma de vulneración de sus derechos. (p. 3)

Cuando percibimos la realidad de nuestra ciudad y de nuestros jóvenes notamos su lamentable situación, a pesar de esta y otras leyes y demás disposiciones que hablan de sus derechos y de su exigibilidad. Entonces vemos que se percibe la legislación como un requisito, como una estrategia para mostrar un Estado responsable a través de un discurso político, pero de esto nada llega a las comunidades, y mucho menos a las poblaciones interesadas, ya que muchos dicen desconocerlas y otros ni siquiera se reconocen como sujetos de derecho.

Algunos estudiosos de la situación de Cartagena han mostrado la situación de pobreza, exclusión y desigualdad de la ciudad, resaltando que estas situaciones se concentran en los barrios aledaños al Pie de la Popa, la Ciénaga de la Virgen y algunos barrios del suroccidente de la ciudad cercanos a la zona industrial, que se caracterizan por tener población que se reconoce mayoritariamente como afrodescendiente y que tiene menores logros educativos (Aguilera y Meisel, 2009; Ayala y Meisel, 2016; Pérez y Salazar, 2007).

Conscientes de esta situación, las investigadoras decidieron ocuparse de ejercicios pedagógicos, que rompieran con los tradicionales espacios ocupados por el asistencialismo paternalista, que reparte dádivas y sonrisas, o simplemente someten a los jóvenes a capacitaciones o a la conformación de grupos de baile, juegos o cantos para hacerlos olvidar sus realidades, no permitiéndoles reconocerlas y reconocerse y que puedan ser agentes de cambio de ellas.

Con un proyecto sustentado desde la pedagogía social crítica y fundamentado en la posibilidad de promover la reflexión crítica sobre la realidad social y la posibilidad de su transformación, se organizó la propuesta de investigación *Análisis de la exclusión social de la infancia y juventud en Colombia (el caso de Cartagena de Indias): respuestas alternativas desde el ámbito institucional* (2011), realizada con jóvenes con permanencia en calle. Se dispuso la Animación Sociocultural como una estrategia pedagógica de generación de participación y reflexión de estos, quienes por las condiciones que les había tocado vivir, sus experiencia y permanencia en calle los había llevado al consumo de drogas.

Para esta situación específica se recurre a la Animación Sociocultural, teniendo en cuenta las posibilidades personales y materiales con las que se disponía, lo cual exigía una metodología en la que se utilizaron estrategias cooperativas y lúdico-creativas, lo que favorecería no solo ocupar una buena parte de su tiempo de consumo, sino bajar la intensidad de este. La intervención de esta población desde el momento de la organización y planeación de las diferentes actividades influyó en la percepción que tenían sobre ellos mismos, al

ver la posibilidad de sentirse sujetos con decisión y agentes principales del proyecto.

La posibilidad de recuperar prácticas conjuntas, voluntarias y con regocijo, se constituyó en el empuje de las y los educadores, logrando forjar situaciones de interés particular y grupal. Esta modalidad busca recuperar la confianza de cada uno de los participantes, el deseo de ser escuchados y de vivir experiencias diferentes a las de su día a día.

En la construcción de propuesta y el estímulo de ellos y ellas se buscó siempre que se pudiera dar una acción individual y una acción grupal; primero ¿cómo me comienzo a ver cómo individuo?, o sea, yo con habla, con voluntad, con decisión y ganas de ser escuchado, y ¿yo como individuo frente al grupo?, lo que implica una responsabilidad, un compromiso con la conclusión de las actividades y una organización de su tiempo. Estos indicadores hacían parte de los objetivos que se esperaban con del desarrollo de una metodología participativa, que toma como centro las decisiones de los participantes.

Las actividades se convierten en la estrategia que convocaba a los jóvenes y crea un clima de confianza y de comunicación positiva; en medio de estas se realizan espacios de diálogos referidos a sus experiencias de vida, una reflexión sobre sus respuestas, conversaciones que giraban en torno a comprender sus situaciones e incluso las relaciones con sus padres o cuidadores. La propuesta de la mirada crítica a sus realidades es el canal que favorece la reflexión sobre ellos mismos; se buscaba en todo los espacios el autorreconocimiento e inhibir los sentimientos de reproche y culpa que sentían hacia ellos mismos y a hacia sus familiares.

Algunas de las actividades concluyeron con ferias y comparsas, lo que justificó el uso de un tiempo prolongado, en el cual se fueron desarrollando algunos hábitos que habían perdido o nunca habían tenido; como efecto de esa acción educativa se vieron algunos resultados, que se podrían traducir en:

Atención centrada en ellos y ellas, cambio en cuanto a su actitud personal y fortalecimiento del trabajo en grupo; si bien actuaban en conjunto por búsqueda de compañía y con unos valores fuertes y significativos, la construcción de un trabajo continuo y que se perfecciona a través del tiempo, en el que cada uno iba viendo su aporte y la importancia de hacerlo uno en función del otro, se traduce en uno de los más importantes logros del este proyecto reflejado en el compromiso, la asistencia a los encuentros voluntarios. Quizá la posibilidad de construir los espacios de diálogos y de reflexión sobre su experiencia de vida en cada uno de los encuentros, fueron las estrategias valiosas que fundamentaron la complejidad de una metodología que va más allá de un activismo para convertirse a través de actividades en una pedagogía crítica y reflexiva.

Como tal el proyecto se dirigió a una población concreta, con situaciones determinadas, en las que se logró que los participantes se pudieran encontrar con ellos mismos desde una mirada diferente, cuestionarse acerca de sus vidas y replantearse su situación de permanencia en calle.

Desde este ejercicio se presenta la Animación sociocultural como estrategia de la Pedagogía Social Crítica, que busca animar a las personas a la participación activa y reflexiva sobre su realidad, para lograr una acción transformadora.

En la investigación “La Pobreza en el espacio urbano de Cartagena de Indias: manifestaciones diferenciales, estudio de caso barrio San Francisco”¹ se buscaba a través de procesos participativos de Indagación, con diferentes grupos de población, entender y comprender la dinámica de la pobreza, en su contexto espacial inmediato (familia, barrio, ciudad), a partir de los conocimientos, percepciones y vivencias de las personas vinculadas en el proceso².

Al analizar e interpretar la información suministrada de primera mano por los diferentes grupos que participaron en la fase de prueba de los instrumentos diseñados para tal fin, aflora el dilema ético ¿Cómo estudiar un fenómeno tan complejo, dinámico, multidimensional, que refleja estados de privación de bienestar en los ámbitos personal, familiar y comunitario, que muestran vulneración de derechos fundamentales en la población con la cual se trabajaría, y no contribuir en la reflexión y búsqueda de alternativas de solución a esa situación de exclusión y pobreza extrema? ¿Cómo negar acompañamiento a las personas que están demandando apoyo, orientación para mejorar sus condiciones de vida?

1 Esta investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, constructivista, dialógico; se trabajó con un enfoque heurístico, utilizando como estrategias metodológicas entrevistas semiestructuradas, grupos focales, análisis documental, diario de actividades, esbozos de mapas del barrio, observación participante y diario de campo o notas de campo. Para ello se seleccionó una muestra representativa de niños y niñas, mujeres y hombres jóvenes, adultos y adultos mayores residentes en los diferentes Sectores que conforman el barrio San Francisco.

2 Para cumplir este propósito se combinó el trabajo etnográfico y el fenomenológico, intentando conocer el mundo simbólico de la población estudiada, su cotidianidad; se asume la inmersión en la realidad objeto de estudio como, una necesidad sine qua non.

Se plantea entonces, la posibilidad de formular y ejecutar colectivamente un proyecto de pedagogía social desde el ámbito universitario, que combine las funciones básicas de la institución: docencia, investigación y extensión, para así, acompañar un proceso de desarrollo humano y de organización de la comunidad paralelo a la ejecución de la investigación.

Se invita a docentes con sensibilidad social a participar en esta iniciativa, logrando la vinculación de tres profesores: un arquitecto, una ingeniera civil y una trabajadora social, y a un equipo de estudiantes orientados por estos académicos; se estructura el *Proyecto Pedagógico de intervención en comunidades vulnerable. Estudio de caso barrio San Francisco de la ciudad de Cartagena de Indias*³; definiendo como estrategia metodológica la Investigación Acción Participación (IAP), sustentada en el paradigma crítico, teniendo en cuenta que esta estrategia permite la participación, facilita el conocimiento crítico de la realidad para actuar sobre

3 Una experiencia pedagógica interdisciplinaria, los profesores orientaban las siguientes asignaturas: Taller de Ingeniería (con estudiantes de IV semestre de Ingeniería Civil), Desarrollo Comunitario (estudiantes de V semestre de Trabajo Social) y Urbanismo (estudiantes de VII semestre de Arquitectura). En común, estas prácticas contemplaban tres grandes momentos pedagógicos interrelacionados: conocimiento de una realidad social determinada, elaboración de diagnóstico participativo y formulación de perfiles de proyectos de desarrollo comunitario. Se tomaron como referentes pedagógicos algunos aspectos de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y sus colaboradores y de la teoría socio - histórica cultural de Vygotsky; por cuanto se pretendía con la experiencia que los estudiantes a partir de los conocimientos y habilidades desarrolladas en el transcurso de su formación profesional, y con el apoyo del equipo de docentes, pudieran conocer, analizar, dimensionar la complejidad de la realidad social – en un espacio geográfico determinado, el barrio San Francisco-, y a partir de esta experiencia, diseñar propuestas viables de solución a los problemas planteados por los miembros de la comunidad.

ella, estableciendo una didáctica entre el conocimiento y la acción (Ander-Egg, 2003; Fals, 2008), aprovechando el interés y las potencialidades de miembros de la comunidad y del recurso humano disponible en las universidades de Cartagena y San Buenaventura. Proceso y resultados que se comentan a continuación.

Se inicia la experiencia pedagógica sensibilizando y capacitando a los miembros de la comunidad, a los docentes y estudiantes universitarios sobre la IAP: sus fundamentos epistemológicos, metodológicos, fines, logrando conformar equipos de trabajo interdisciplinarios con participación de líderes y miembros de las organizaciones de base del barrio San Francisco, teniendo en cuenta los diferentes sectores en que está organizado el territorio. La agenda de trabajo se estructuró colectivamente, esto implicó reuniones periódicas, encuentros comunitarios para ir analizando y complementando la información recopilada relacionada con el conocimiento de la estructura social, los problemas y necesidades, las potencialidades de los residentes en estos sectores, fortaleciendo al mismo tiempo el liderazgo comunitario, el trabajo autónomo, las capacidades de autodeterminación desde una perspectiva de derechos humanos. Resultado de esta fase del proceso fue el diagnóstico social y la iniciación de la formulación de proyectos sociales en torno a las problemáticas más sentidas (inseguridad, falta de oportunidades, desempleo, falta de espacios de recreación para los jóvenes y de una biblioteca que permitiera las consultas de los estudiantes del barrio, entre otros).

Los y las estudiantes de ingeniería civil y de arquitectura con el acompañamiento de los y las estudiantes de trabajo social y de miembros de la comunidad se responsabilizaron del levantamiento

del plano del barrio y el diseño arquitectónico de espacios de recreación, que sirvieron de base para la negociación con las autoridades locales del momento.

Estudiantes de trabajo social acompañaron el proceso a través de prácticas profesionales por espacio de 4 años, dándose continuidad en los proyectos de desarrollo humano con población adulta, jóvenes, niños y niñas.

Es de anotar, que en los inicios del proceso la participación de los jóvenes era escasa, no existían organizaciones juveniles, pero con el transcurrir del tiempo se fue fortaleciendo a través de procesos de educación social, la capacidad de reflexionar y comprender críticamente la realidad social del barrio, en especial, la problemática de los jóvenes, y se empezó a actuar con entusiasmo y compromiso en la búsqueda de alternativas viables de solución a sus necesidades, como sujetos de derecho y gestores de cambios, en algunos casos con el acompañamiento de los y las adultas y mayores del barrio. Como resultado de esta experiencia pedagógica e investigativa se enuncian los siguientes:

Empoderamiento: organización del grupo de base San Francisco Adelante, hoy Fundación Biblioparque San Francisco, conformado por jóvenes y adultos jóvenes que iniciaron su proyección en la comunidad a través de programas culturales, de recreación, deporte, y organización de una biblioteca que cuenta en la actualidad con 2000 textos de consulta.

Desarrollo de liderazgo y capacidades de negociación: en los miembros participantes en el proyecto pedagógico, reflejado en el poder de convocatoria, y en el diálogo abierto con las autoridades locales y nacionales, a las cuales presentaron y defendieron

proyectos de beneficio comunitario, logrando al mismo tiempo, el reconocimiento de los medios de comunicación de la ciudad.

Diseño participativo de proyectos de desarrollo comunitario: respondiendo a necesidades de la comunidad; tales como El *Biblioparque San Francisco* (biblioteca comunitaria); *Arte Popular del barrio San Francisco*, con tres subproyectos: 1) “Arco iris de Vida”, dirigido por el grupo de pintores residentes en el barrio que buscaba promover en los niños y las niñas el arte de la pintura, descubrir y estimula nuevos talentos, 2) “Tejiendo sueños”, encaminado a estimular en los niños y jóvenes el hábito de la lectura, y 3) Exposición de pintores del barrio San Francisco en la UCLM Sede Albacete (España).

Capacitación para el oficio de mujeres y hombres jóvenes y adultos. Se formaron más de 200 personas en modistería, electricidad, electrónica, emprendimiento, entre otros, con entidades como el SENA y otras instituciones de la ciudad, respondiendo así a las demandas de la comunidad.

Mayor concienciación sobre la realidad cotidiana por parte de los jóvenes y adultos que participaron en el proceso, y empoderamiento en la búsqueda de alternativas para la superación de las dificultades cotidianas.

Esta estrategia pedagógica de la IAP enriqueció el proceso de investigación “La Pobreza en el Espacio urbano de Cartagena de Indias: manifestaciones diferenciales, estudio de caso barrio San Francisco”, por cuanto facilitó el conocimiento de la cotidianidad de la familia, de la comunidad, sus dificultades, logros y retos.

A manera de cierre

Teniendo en cuenta que las dos experiencias de educación social comentadas en esta ponencia, surgen de la academia, como compromiso de las investigadoras con procesos sociales complejos del entorno, y que se constituyeron en aprendizajes significativos para los actores involucrados, se afianza la propuesta de formar profesionales idóneos en su disciplina, ciudadanos globales, con una formación ética sólida, comprometidos con la transformación de las situaciones de inequidad e injusticia de nuestros territorios, y con el fortalecimiento de la democracia.

La fragmentación del conocimiento en disciplinas, con la consecuente especificidad, ha traído como resultado la parcelación de la acción; siendo así, la Pedagogía Social solo podría estar en el ámbito de las ciencias pedagógicas, pero cuando hacemos la reflexión sobre el quehacer de cada una de las disciplinas sobresale en algunos casos la incapacidad de hacer análisis crítico de la realidad desde la fragmentación; la pedagogía social se constituye en una disciplina que facilita formar profesionales comprometidos con el verdadero cambio social. Todas las profesiones deben estar comprometidas con el desarrollo humano; por lo tanto, todas deben pensarse desde lo social, lo que implica necesariamente un compromiso ético-social, que oriente su ejercicio activo al compromiso con la superación de los conflictos e intereses actuales, que facilite el desarrollo de las capacidades y las potencialidades de los y las sujetas con las cuales trabaja, posibilite el acercamiento del conocimiento profesional con la cultura y la cotidianidad de las personas, y recurra al diálogo problematizador en busca de un conocimiento que lleve al cuestionamiento de la

situación social de estos y estas (Giammaría y De León, 2013; Giammaría y De León, 2016).

Desde esta perspectiva, una educación superior pertinente, inclusiva, que responda con coherencia a las necesidades más urgentes de la sociedad y que asuma al mismo tiempo el compromiso de una verdadera promoción de los derechos democráticos y de las nociones de justicia y libertad, debe estar fundamentada en los derechos humanos como defensa de la dignidad humana, debe responder a propuestas pedagógicas innovadoras que permitan articular el surgimiento de un pensamiento crítico y complejo, con la vida cotidiana, y que abra las puertas a la comprensión de la realidad en que los sujetos y sujetas se encuentran inmersos.

Referencias

- Aguilera, M. y Meisel, A. (2009). *Tres siglos de historia demográfica de Cartagena de Indias*. Cartagena: Banco de la República.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación Acción Participativa. Colección política, servicios y trabajo Social*. Buenos Aires: Editorial Lumen Humanista.
- Ayala, J. y Meisel-Roca, A. (2016). *La exclusión en los tiempos del auge: el caso de Cartagena*. *Economía Regional*, 246, 1-45. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_246.pdf
- Congreso de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1622 de 29 de abril de 2013. *Estatuto de Ciudadanía Juvenil*. Recuperado de <http://www.colombiajoven.gov.co/atencionaljoven/Documents/estatuto-ciudadania-juvenil.pdf>
- Fals, O. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis Político*, 1(38), 73-89. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd1/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0co%2FcoZz-023--00-1----0-10-0---0---0direct-10-DS--4-----0-0l--11-es-Zz-1--20-home-%22Cult%C3%ADvos+il%C3%ADci+os%22--00-3-1-00-0--4---2-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=co/co-023&c1=CL1.1&d=HASH01dca819500df7572c93000f5>
- Giammaría, G. (2011). *Análisis de la exclusión social de la infancia y juventud en Colombia (el caso de Cartagena de Indias): respuestas alternativas desde el ámbito institucional*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Giammaría, G. y De León, H. (2013). *La pedagogía social y la educación social: pertinencia y relevancia en el contexto universitario*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe de FIEALC, Ankara, Turquía.
- Giammaría, G. y De León, H. (2016). *La pedagogía social y la educación social, como una estrategia de formación para la construcción de ciudadanía global en el medio universitario*. Memorias Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2016 de la Universidad de Tlaxcala (México).
- López, J. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social: la praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau Llibres. Edicions Culturals Valencianes.
- Pérez, V. y Salazar, M. (2007). *La pobreza en Cartagena: un análisis por barrios*. *Economía Regional*, 94, 1-69. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-94.pdf>

5.3

ESTRATEGIAS LUDOPEDAGÓGICAS: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SOCIAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

RODRIGO A ZEQUEIRA COTES

Director científico de la Fundación Ser Mejor
Candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Universidad
Simón Bolívar.

rzequeirac@hotmail.com

Resumen

El conocimiento que hoy tenemos del encéfalo humano, unidad compleja, funcional y estructural garante del proceso de enseñanza y aprendizaje de los seres vivos, en particular de los descendientes del *Homo sapiens*, se ha aumentado gracias al progreso de las técnicas emergentes de las imágenes aplicadas a las neurociencias. Como resultado de estas indagaciones nace una disciplina en la que concurren los conocimientos religados por la neurociencia y las ciencias de la educación, lo que aporta preceptos relevantes que fundamentan el proceso educativo con énfasis en las emociones en el contexto social en el siglo XXI.

La práctica pedagógica se encuadra en las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y deja de lado la necesidad sentida de cada uno de los contextos regionales, que constituyen la diversidad multidimensional de Colombia e inmersa en un sinfín de situaciones que hacen disímiles los contextos educativos. Los sistemas de medición del conocimiento impartido por los docentes no tienen en cuenta la diversidad multidimensional y compleja de los entornos regionales y locales, lo que de alguna manera se refleja en el resultado de las pruebas externas (SABER). Los estándares curriculares explícitos imperantes en el territorio nacional dan cuenta de unos ejes articuladores que favorecen la exploración de procesos y procedimientos básicos para el constructor de estrategias didácticas que posibiliten al educando desarrollar la capacidad de construir reflexiones, explicaciones y predicciones de situaciones que se presentan en el día a día en los ambientes académicos, hogares y sociales, entre

otros; erigiendo ideas innovadoras y estratégicas que favorezcan el cuidado y el respeto por el bienestar personal y general.

Por lo antepuesto es cierto que los docentes muestran problemas en la cimentación significativa y participativa de su formación integral, ya que en los procesos educativos se les restringe el derecho de hacer parte activa en la preparación, edificación y socialización de sus saberes conforme lo estatuido por la norma, restringiendo su capacidad de cooperar, favoreciendo y convirtiéndolos en seres insensibles de su aprendizaje, por lo que nos irrumpe la inquietud al saber si el educador ignora lo referente a los modelos curriculares o por la paradoja del perfil profesional no acorde para regentar la labor pedagógica (profesional en otras áreas) o quizás suponga que los educandos solo son recipientes que reciben información y que para educar solo basta con transferir contenidos, desconociendo el compromiso de responsabilidad social de mejorar la vida de los demás fundado en el principio del amor al prójimo.

De otra parte, la carencia o insuficiencia de zonas lúdico-pedagógicas-prácticas hace que el fenómeno enseñanza-aprendizaje sea repetitivo, fastidioso, tendiendo a convertirse en momentos vacíos y latosos, generando con ello el abandono escolar, flagelo frecuente en el mundo escolar actual. De estas reflexiones emerge la siguiente interrogación: ¿Qué estrategias lúdicas- pedagógicas deben emplearse en la práctica enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos actuales?

Para dar una de las posibles respuestas a este interrogante tenemos en cuenta los pilares de la cosa emocional, social y educacional desde una mirada

de las neurociencias aplicadas al espectro del fenómeno enseñanza-aprendizaje.

Una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal y Palmero, 1999). Se trata de un proceso altamente adaptativo, al dar prioridad a la información relevante para nuestra supervivencia.

Las emociones tienen una alta plasticidad y capacidad para evolucionar, desarrollarse y madurar. Por ello, las emociones no son procesos estáticas sino que van cambiando en función de las demandas del entorno, por acción de la experiencia personal y social (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003).

Las emociones, sobre todo las básicas, han demostrado ser extremadamente adaptativas a lo largo de nuestra historia evolutiva. Sin embargo, se construyeron para ayudarnos a hacer frente a los desafíos que nos acechaban hace 200 000 años, y las cosas han cambiado mucho desde entonces. La cultura humana ha evolucionado hasta un punto en que las personas ya no nos enfrentamos a los mismos retos de supervivencia que han existido a lo largo de nuestra historia evolutiva, sin embargo, nuestro sistema emocional no ha cambiado. Por tanto, resulta necesario aprender a regular nuestras emociones para vivir en este entorno nuevo y civilizado. Hemos de medir nuestras emociones de forma adecuada, no suprimirlas o ignorarlas. Debemos volvernos más inteligentes en cuanto a las emociones y sus usos, dirigiendo su energía para motivarnos hacia fines útiles y constructivos (Matusomoto, 2010). En este sentido, la estrategia ludo-pedagógica “Avispaz” está diseñada para

afrontar el analfabetismo emocional, característica generalizada en la mayoría de la población, en particular la colombiana; ello se debe a que los diversos agentes educativos garantes de la formación de menores, llámense padres de familia, educadores, docentes, han enfocado las prácticas educativas en fortalecer la inteligencia racional, es decir, las habilidades para hablar, leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y acumular conocimientos que los haga “competitivos” y que les garantice el “éxito”. Pero este paradigma histórico no ha generado buenos resultados, por el contrario, ha proliferado una generación de humanos insanos, con problemas de estrés, depresión, gastritis, cáncer, infartos, isquemias cerebrales, entre otras, y por supuesto, mala convivencia, a tal punto de ser percibido con normalidad, como si la falta de inteligencia emocional fuese un atributo característico del humano. Pero es totalmente anormal.

El ser humano es más complejo aun y demanda una formación integral que verdaderamente garantice su felicidad, pues ser feliz es, después de la vida, un derecho fundamental. La educación tradicional ha obviado la naturaleza triúnica del cerebro humano, que no solo es racional, sino también instintivo y emocional. El resultado de la ausencia de estrategias pedagógicas que integren estos tres ámbitos se traduce en indicadores socialmente nocivos, como “bullying”, violencia, consumo de sustancias psicoactivas, depresión, estrés, sexualidad irresponsable, suicidio, entre otros. Es por ello que una educación con monoenfoco cognitivo no puede garantizar el éxito y la supervivencia del ser humano; por el contrario, lo convierte en un ser de competencia nociva, un ser que lucha por ser mejor que el otro, por tener más que el otro y por saber más que

el otro. Potenciando así el egoísmo, madre de la corrupción, entre otros males.

Los recientes estudios de resonancia magnética han comprobado que el cerebro crece y madura y es a los 25 años cuando alcanza su desarrollo pleno. Este se desarrolla por partes, de atrás hacia delante. La zona que más tarda en madurar es la frontal, área que controla el razonamiento y nos ayuda a pensar antes de actuar. En la adolescencia no ha terminado tal madurez, de allí el comportamiento impulsivo y disruptivo en esta etapa vital.

Por no tener en cuenta esta inmadurez mencionada fallan los tradicionales programas de prevención de riesgos en jóvenes y adolescentes, ya que esperan y pretenden que los jóvenes reaccionen instintivamente de forma racional ante situaciones de riesgo, como si tuvieran intrínsecas las mismas habilidades emocionales y racionales que tiene un adulto, que a diferencia de un joven tiene su cerebro completamente formado, esto viéndolo desde el punto de vista biológico, pues hay muchos adultos con carencia de habilidades emocionales, pero ya eso es tema de otro debate. Lo que se debe dejar claro es que la condición biológica cerebral de un joven le dificulta hacer de primera mano el mismo razonamiento que haría un adulto, si se tiene en cuenta esa premisa, el deber de los programas formativos es preparar al joven para hacerlo consciente de su condición biológica, hormonal, que se conozca a profundidad, formarlo en el autocontrol emocional y habilidades emocionales para toda la vida, que deben apropiarse y fortalecer para afrontar de la forma más sana y debida las distintas conductas de riesgo a las que se expone a diario. La formación de un joven debe intensificarse en las habilidades emocionales, debe estar orientada a hacerlos conscientes de sus emociones, distinguir

las emociones sanas y nocivas, hacerlos capaces de tomar control sobre sí mismos, saber convivir y tomar decisiones en procura de su bienestar, para que desarrollen la habilidad de discernir consecuencias y tomen decisiones partiendo del autoanálisis. Es decir, desarrollar las competencias emocionales que al final se convierten en conductas prosociales.

Ante esta realidad, la Fundación Ser Mejor, con apoyo de su equipo científico creó el programa “Avispaz, Aulas de Vida, innovación social y Paz”, como respuesta a la necesidad de desarrollar competencias emocionales en los adolescentes y jóvenes del caribe colombiano.

Se ha priorizado población escolarizada de secundaria de diversas instituciones educativas oficiales y no oficiales del Departamento del Atlántico y otros Departamentos del caribe. En nuestra intervención aplicamos el Diagnóstico Avispaz, una encuesta con 60 preguntas, de las cuales 30 corresponden a interrogantes para diagnosticar cómo se encuentran los educandos en habilidades emocionales y las otras 30 preguntas relacionadas con conductas de riesgo, como consumo de drogas, sexualidad irresponsable, “bullying”, violencia, depresión, entre otros. Los resultados dan cuenta de cómo los jóvenes con menores habilidades emocionales incurren en mayores conductas de riesgo como las ya mencionadas. Una vez se conoce la realidad de la población estudiantil se aplica la expedición Avispaz ajustada a ese entorno escolar. En esta se promueven cinco competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2016).

La Expedición Avispaz es un torneo de juegos y misiones en el que los participantes cooperan para adquirir competencias y habilidades de control emocional. Se juega en equipos de parejas. En colegios, cada equipo representa un curso. En cada estación cambian los participantes. El juego tiene cinco colmenas (estaciones), cada una corresponde a una competencia emocional. Además la actividad finaliza con la charla COLMENA (colegios con mentes afectivas), es una charla motivadora dirigida a estudiantes y guiada por un “coach” en inteligencia emocional. La sensibilización en cada institución se enfoca en la problemática de mayor incidencia.

A manera de conclusión, la educación emocional puesta en práctica a través de estrategias ludo-pedagógicas como es el caso del programa Avispaz, constituye un ejemplo de cómo integrar las condiciones emocionales y cognitivas en los educandos y en los educadores con la finalidad de minimizar las conductas de riesgo de estos, y con ello potenciar la conducta prosocial en el contexto colombiano.

Referencias

- Bisquerra, A. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Fernández-Abascal, E. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel psicología.
- Fernández-Abascal, Martín, M. y Jiménez, P. (2003). *Emoción y motivación: la adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Matusomoto, D. (2010). La evolución de las emociones. *National Geographic*, Edición Especial: Cerebro y Emociones, p. 34 - 45.

5.4

EL PROGRAMA DE DESARROLLO PSICOAFECTIVO Y EDUCACIÓN EMOCIONAL: UNA APUESTA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL

KISSY MANRIQUE PALACIO

Coordinadora de Investigación del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y educación emocional- Pisotón de la Universidad del Norte.

kmanrique@uninorte.edu.co

ANA RITA RUSSO

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.
Directora del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional- Pisotón- de la Universidad del Norte,
Directora de la Maestría en Psicología Clínica de la misma Universidad
Directora de líneas de Investigación en el área Psicología Clínica y de la Salud.

arusso@uninorte.edu.co

MARLEYN SERRANO RAMÍREZ

Psicóloga Clínica
Ph.D. en Psicología Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada, Universidad de Maimónides.

Resumen

Esta ponencia muestra los resultados de la implementación del Programa de Desarrollo Psicoafectivo y Educación Emocional (Pisotón) en el desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas bogotanos, habitantes de los sectores vulnerables del suroccidente, suroriente y sur de la ciudad, con el propósito de determinar su eficacia en la promoción temprana de la salud mental de la población infantil.

Para este fin se empleó un modelo cuasiexperimental, de dos medidas y un solo grupo. La población estuvo delimitada por 181 participantes, a la cual se le aplicó el instrumento CBCL (1 ½ a 5). Los resultados evidencian que el Programa promueve la reorganización de los procesos emocionales, el abandono de las defensas inadecuadas y la expresión de las emociones, brindando herramientas para reelaboración de los conflictos, especialmente aquellos surgidos en los contextos de violencia y vulnerabilidad.

Introducción

El concepto de la Educación Emocional surgió a finales de los años noventa a través del libro *Emotional Intelligence* escrito por Daniel Goleman (1998), quien definió la misma como una serie de habilidades, capacidades y competencias. Diez años después Bisquerra (2006) define la educación emocional como un “proceso educativo, continuo permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de las personas, que promueve el bienestar personal y social” (p. 15).

Dentro de los antecedentes teóricos de la educación emocional se consideran como fundamentales los movimientos de renovación pedagógica, la psicoterapia y las teorías de las emociones (Bisquerra, 2003). En la primera década del siglo XXI la educación enfocada en las dimensiones emocionales y sociales se hizo significativa en el área de prevención de violencia escolar. De igual forma, se reconoce además la relación entre la educación emocional y el éxito académico de los estudiantes (Zins, Bloodworth, Michelle, Weissberg, Walberg,

2004), evidenciándose la importancia de reforzar la dimensión emocional en el proceso de aprendizaje de los niños, ya que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación de los niños y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto aula y en el centro.

En acuerdo con Bisquerra (2003), el programa Pisotón considera que la educación emocional debe aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias que le permitan afrontar de forma. Tal como lo plantean Galindo, Pacheco y Russo (2011), el programa es de carácter preventivo, ya que su objetivo apunta a la promoción a temprana edad para evitar futuros problemas de salud mental y permitir un desarrollo integral de los niños y las niñas desde el trabajo en conjunto de sus madres comunitarias y padres de familia.

En esa tarea de encontrar rutas para prevenir los problemas de salud mental de la población infantil, en los últimos diez años se han realizado estudios importantes en la ciudad de Bogotá en poblaciones de niños y niñas en edad preescolar (0 a 6 años) y escolar de 7 a 12 años, los cuales han mostrado dos conclusiones: en primer lugar, las distintas condiciones de vulnerabilidad: pobreza, ser víctima de la violencia o conflicto armado, tener padres o cuidadores con presencia de síntomas de trastorno de estrés postraumático, nacer con bajo peso y/o prematuro, entre otras, afectan la salud mental de los niños y niñas. En segundo lugar, para intervenir y superar esas situaciones en la niñez es indispensable realizar investigaciones que midan el estado de salud de la población infantil usando para ello instrumentos estandarizados como el CBCL de Achenbach y Rescorla (2000).

Flink et al. (2013) realizaron una investigación que evaluó la salud mental de niños y niñas en edad preescolar, desplazados y no desplazados por la violencia sociopolítica, residentes en la localidad de Kennedy de Bogotá. Sus hallazgos describen que las puntuaciones medias en las escalas CBCL fueron mayores en los niños desplazados y no desplazados de Bogotá que en lo encontrado en estudios similares en América Latina; lo que sugiere que los niños en este estudio estaban en un riesgo relativamente alto de padecer problemas de salud mental en comparación con sus pares latinos.

En el mismo sentido, Flink et al. (2013) manifiestan en su estudio que la atmósfera familiar violenta y / o estresante y los patrones inadecuados de comunicación pueden explicar cómo el trauma se convierte en un ciclo perpetuo de una generación a otra, afectando, sin duda alguna, la salud y la calidad de vida de los niños y niñas.

Por su parte, Gómez y Ruiz realizaron en 2014 una caracterización clínica de los aspectos comportamentales, relacionados con el neurodesarrollo, en niños de 2 a 5. Igualmente, mostraron una correlación significativa entre las dificultades emocionales de los padres y el puntaje de la escala CBCL ($p=0,000$ para el materno y $p=0,014$ para el paterno); lo cual indica que cuidadores con dificultades no resueltas, inseguridades frente al manejo del niño, bajo nivel educativo, presentan problemas en la interacción con los preescolares. Así, a menor bienestar mental materno y paterno, mayor puntaje total en la escala CBCL ($p=0,04$).

Estos antecedentes mostrados anteriormente evidencian las afectaciones en la salud mental que sufren los niños y niñas preescolares y escolares en condiciones de vulnerabilidad, habitantes de la

ciudad de Bogotá, resaltando la importancia no solo de medir estas alteraciones con instrumentos validados y estandarizados, como el CBCL, sino la posibilidad de intervenir adecuadamente y a tiempo, de modo tal que se logre prevenir la estructuración de la patología en los niños y adolescentes.

Dados los resultados mostrados anteriormente y la constante preocupación que ha tenido la SDIS por brindar una oferta de servicios y estrategias flexibles de atención integral con calidad y pertinencia a los niños y niñas, especialmente aquellos que se encuentra en situación de vulnerabilidad, constantemente pacta alianzas con diferentes sectores, como la gestada entre la Universidad del Norte, CAFAM y esta entidad con el propósito no solo de desarrollar investigaciones que permitan conocer el estado socioemocional y de salud mental de los niños y niñas, sino de brindar las herramientas de cualificación permanente a los agentes educativos, a los padres de familia y cuidadores, para que sean ellos quienes aporten significativamente al desarrollo integral de la población infantil.

Es por esto que esta investigación pretendió servir de insumo para aportar a la consecución de los objetivos misionales de la SDIS, pues permitió establecer un panorama descriptivo de la situación psicoemocional de los niños y niñas participantes en el estudio; información que servirá para afinar la atención integral de calidad ofrecida a la población infantil. Es así como el **objetivo del estudio** fue analizar las movilizaciones en el desarrollo psicoafectivo de los niños y las niñas de 4 y 5 años, participantes del pilotaje del programa, en función de: la reorganización de sus procesos emocionales, el abandono de las defensas inadecuadas, la expresión de emociones y la reorganizaron y/o reelaboración de los conflictos.

Metodología: La investigación corresponde a un estudio descriptivo, con un diseño cuasiexperimental, con dos medidas, y un solo grupo. La recolección de información se realizó desde la aplicación de un instrumento estandarizado y de importante uso investigativo, el cual evalúa las manifestaciones del comportamiento de niños(as) de 1½-5 años (CBCL-1½-5) en las áreas de internalización, externalización, desde la perspectiva de los padres o cuidadores.

Participantes: Aunque el proceso del pilotaje del programa se realizó con una población total de 2468 niños y niñas del distrito de Bogotá, se seleccionó una muestra de 181 padres de familia o cuidadores principales de los participantes en el pilotaje del programa. Se definió un nivel de confianza del 95 % y un margen de error de 5 %.

Tipo de análisis: se realizó una comparación de medias de los datos, antes y después del pilotaje del programa Pisotón (a través de la prueba T-Student). En esta etapa la hipótesis de los investigadores era que las medias de la segunda valoración no serán iguales a las de la primera, ya que la implementación del programa debe haber generado movilización o cambios en la variable indagada del desarrollo psicoafectivo.

Resultados: En la siguiente tabla se describe el desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas participantes del estudio antes de su vinculación al programa y después de realizada la intervención.

Distribución de la muestra por dimensión en las dos medidas 1 y 2 (antes y después del pilotaje del programa)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	Normal		Umbral		Clínico	
		1	2	1	2	1	2
Internalización	Reactividad Emocional	69 %	79.6 %	25 %	14.2 %	6 %	6.2 %
	Ansiedad / Depresión	74,4 %	78.9 %	17,1 %	13.2 %	8,5 %	7.9 %
	Quejas somáticas	61,8 %	74.5 %	22,7 %	13.2 %	15,5 %	12.3 %
	Inhibición	71,3 %	76.6 %	13 %	4.5 %	15,7 %	18.9 %
Otro	Problemas de sueño	91,5 %	92.2 %	5,1 %	4.3 %	3,4 %	3.4 %
Externalización	Problemas de atención	85,6 %	93.2 %	11 %	4.3 %	3,4 %	3.4 %
	Comportamiento agresivo	90,9%	93.3 %	6,4 %	3.8 %	2,7 %	2.9 %

El estudio revela los problemas de conducta y emocionales de los niños y niñas antes y después de la participación en el pilotaje del programa Pisotón. En cuanto a la dimensión de internalización, en el pretest, los niños y niñas presentan en su mayoría comportamientos normales, lo que indica que su desarrollo psicoafectivo se encuentra

en los rangos deseados para su momento evolutivo. No obstante, el porcentaje de infantes cuyos comportamientos se encuentran en rango Umbral o Clínico, en las dimensiones de internalización, están en riesgo de presentar patología o tienen conductas patológicas, lo cual implica un desarrollo psicoafectivo que no responde a lo esperado y

que claramente se evidencia una afectación en la salud mental de los pequeños. Si se tiene en cuenta que los niños y niñas participantes tienen edades de 4 y 5 años, un nivel umbral promedio de 22 % y niveles clínicos promedio de 11 % en las dimensiones de internalización, son porcentajes muy altos para la edad, indicando una prevalencia importante de desajustes en el equilibrio psíquico de los infantes, que deben ser resueltos a través de intervenciones clínicas para no incrementar su gravedad en la vida adulta. En cuanto a las dimensiones de externalización, las categorías de problemas de atención y comportamiento agresivo tuvieron una distribución normal, entre un 85 al 91 %. De igual forma, se demostró sobre los problemas de sueño en un 91.5 % de normalidad.

Por su parte, en la segunda evaluación realizada al finalizar la intervención se observan en los datos estadísticos que los padres perciben las movilizaciones en el desarrollo de sus hijos. Los principales cambios se pueden observar sobre la dimensión de internalización: la Reactividad emocional, ansiedad/depresión, Inhibición y quejas somáticas con porcentajes de 74.5 a 89.6 % en rango de normalidad; sin embargo, el nivel clínico siguió representado un porcentaje importante para quejas somáticas e inhibición; para lo cual es necesario prestar atención a otros niveles de intervención, ya que amerita una profundización de la presencia de características clínicas en estas problemáticas, que rebasan los propósitos de intervención del programa Pisotón.

Con respecto a las quejas somáticas, hubo una reducción de porcentaje población a nivel Umbral y Clínico para esta dimensión, y el aumento a nivel Normal demuestra que los niños y niñas encontraron, a partir de la participación del programa

Pisotón, herramientas que posibiliten la expresión adecuada de sus emociones para evitar la somatización. En cuanto a la dimensión Inhibición, se demuestra un aumento del porcentaje poblacional a nivel Normal, evidenciando que mediante las actividades del programa algunos niños y niñas tienen la posibilidad de perder el miedo frente al expresar y ser escuchados en su sentir, lo que les permite establecer relaciones con sus compañeros, padres y maestros. Sin embargo, se muestra también un aumento para el nivel Clínico, el cual indica que algunos niños y niñas desarrollaron defensas durante el proceso. Este resultado es acorde con lo encontrado en estudios anteriores que demuestran que la participación del programa puede llevar a defensas de tipo inhibitorias, debido a que se reactivan recuerdos y vivencias que ocupan el lugar de lo traumático, que al ser indeseables, los niños prefieren bloquearlas para no lidiar con ellas. Por último, los problemas de atención representaron el desplazamiento de nivel umbral a lo normal para señalar 93.2 % de población y se mantuvo la distribución porcentual para el nivel clínico en un 3.4 %. Al respecto se puede decir que al estar iniciando la escolarización, todavía no se evidencian mayores síntomas de falta de atención, no obstante, esto podría variar con el tiempo.

Referencias

- Achenbach, T. & Rescorla, L. (2000). Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles. Recuperado de <http://store.aseba.org/MANUAL-FOR-ASEBA-PRESCHOOL-FORMS-PROFILE/productinfo/605/>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Flink, I., Restrepo, M., Blanco, D., Ortegón, M., Enríquez, C., Beirens, T. & Raat, H. (2013). Mental health of internally displaced preschool children: a cross-sectional study conducted in Bogotá, Colombia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(6), 917-926. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00127-012-0611-9>
- Galindo, J., Pacheco, K. y Russo, A. (2011). Efectos psicosociales y psicoafectivos generados en las poblaciones afectadas por las inundaciones en el sur del Atlántico durante el año 2010. *Cultura, Educación y Sociedad*, 2(1), 89-100. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316169485_Efectos_psicosociales_y_p psicoafectivos_generados_en_las_poblaciones_afectadas_por_las_inundaciones_en_el_sur_del_Atlantico_durante_el_año_2010
- Gómez y Ruiz (2014). *Caracterización clínica de los aspectos comportamentales relacionados con el neurodesarrollo, en niños de 2 a 5 años, con antecedente de prematuridad en el hospital militar central*. Tesis de grado, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. USA: Bantam Books.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. & Walberg, H. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474410701413145>

5.5

JACO: UNA PROPUESTA SOCIOEDUCATIVA PARA PROMOVER EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA Y DE LA COMUNIDAD

KARLA MONSERRATT VILLASEÑOR PALMA

Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla
karla.villasenor@correo.buap.mx

LAURA VIVIANA PINTO ARAÚJO

Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla
laura.pinto@correo.buap.mx

NAYELI ALEJANDRA BETANZOS LARA

Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad
Autónoma de Puebla
nayeli.betanzos@correo.buap.mx

Resumen

Este proyecto surgió en el marco de la Escuela Comunitaria del CUPS de la BUAP en Barranca Honda, una colonia relativamente nueva, con conflictos territoriales y cuya población presenta altos índices de vulnerabilidad. La Escuela Comunitaria de Barranca Honda es la más concurrida de todas las escuelas del CUPS en el municipio de Puebla, y atiende a más de 40 niños que se encuentran fuera del sistema educativo. Con el propósito de implementar una estrategia de intervención dirigida a paliar esta situación, y bajo el supuesto de que las desigualdades educativas tienen origen en la primera infancia, el Cuerpo Académico Pedagogía Social y Orientación Educativa y el Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba diseñamos la propuesta que aquí presentamos. La estrategia se diseñó a partir de una investigación etnográfica cuyo objetivo fue conocer las prácticas de crianza de los padres y cuidadores de los niños menores de 5 años que viven en Barranca Honda. A partir de los hallazgos de la

investigación se plantearon unos objetivos y se diseñó la propuesta que hemos denominado *JACO: juega, aprende, convive*. JACO tiene como propósito favorecer el desarrollo integral de niños y niñas durante los primeros años de vida, impactando a través del juego en las prácticas de crianza de los cuidadores y en la creación de redes de confianza y apoyo (capital social), de manera tal que se favorezcan el desarrollo de la primera infancia y de la comunidad misma.

Introducción

El *Centro Universitario de Participación Social* (CUPS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) atiende a niños y adolescentes no escolarizados del municipio de Puebla a través del programa “Escuelas Comunitarias”. Una de estas escuelas está en Barranca Honda, una colonia de la periferia del municipio de Puebla. Barranca Honda fue fundada espontáneamente y sin regulaciones hace unas pocas décadas. Hoy en día tiene problemas territoriales. A estos problemas se suma la pobreza, la vulnerabilidad y la inseguridad en la que viven sus habitantes.

La Escuela Comunitaria de Barranca Honda es la más concurrida. Actualmente asisten más de 40 niños que por diversas razones están desescolarizados. Puesto que las desigualdades educativas tienen origen en la primera infancia y durante este periodo de la vida las prácticas de crianza pueden favorecer o contrarrestar esas desigualdades, consideramos que el CUPS debe contar con una estrategia que ayude en esta segunda dirección.

Según Myers (1994), es imprescindible conocer y apoyar las prácticas de crianza de padres y cuidadores para mejorar las condiciones de vida de los

niños. Este apoyo no puede partir únicamente del conocimiento científico sobre los cuidados prenatales y posnatales, sino que también debe tomar en cuenta la experiencia de las personas, sus valores culturales y sus costumbres. Para estos autores, las prácticas de crianza deben garantizar el bienestar físico del niño, promover su bienestar psicosocial, apoyar el desarrollo físico y mental y facilitar la interacción del niño con la comunidad. A partir de estas consideraciones distinguimos dos tipos de prácticas:

1. Prácticas de crianza dirigidas a cubrir las necesidades básicas o de sobrevivencia.
2. Prácticas de crianza dirigidas a promover el desarrollo integral del niño.

Para diseñar la estrategia realizamos una investigación etnográfica cuyo interés principal fue conocer las prácticas de crianza de padres y cuidadores de niños de 0 a 5 años de Barranca Honda, cuyos hijos mayores de 6 años están desescolarizados (niños del CUPS). Sin embargo, consideramos importante también incluir una muestra de padres y cuidadores de niños de 0 a 5 años cuyos hijos mayores de 6 años están escolarizados para saber si existían diferencias significativas en sus prácticas que pudieran explicar las condiciones de escolarización y de no escolarización. La muestra quedó configurada de la siguiente manera:

- GRUPO A: seis familias de Barranca Honda con niños menores de 5 años y hermanos mayores no escolarizados.
- GRUPO B: seis familias de Barranca Honda con niños menores de 5 años y hermanos mayores escolarizados.

Para seleccionar a las familias del GRUPO A hicimos un grupo focal en el que participaron los instructores de la Escuela Comunitaria del CUPS. El CUPS atiende a niños de 5 años en adelante, sin embargo, se buscaron aquellas familias en las que hubiera niños menores de 5 años. Para seleccionar a las familias del GRUPO B hicimos entrevistas semiestructuradas a las profesoras de primero y segundo grado de preescolar del Centro de Asistencia Infantil Comunitario (CAIC). Posteriormente, el trabajo de campo consistió en que un investigador entrevistara a los padres o cuidadores mientras que un estudiante hacía observación no participante. La entrevista y la observación tuvieron lugar en las casas de los cuidadores.

No encontramos diferencias significativas en las prácticas de crianza entre los grupos, pero sí en las condiciones socioeconómicas, específicamente, las relacionadas con el ingreso económico de las familias. Los padres del GRUPO A tienen ingresos bajos e irregulares (son albañiles, cargadores, etc.), mientras que los del GRUPO B tienen ingresos bajos pero con mayor regularidad (son obreros, comerciantes informales, etc.). Estas diferencias se reflejan en las condiciones de las viviendas: en el GRUPO A, las viviendas tienen piso de tierra, techos de láminas metálicas y algunas no tienen ni baño ni ducha. En el GRUPO B, casi todas las casas tienen pisos y techos de cemento y tienen baño con ducha. También hay diferencias en la alimentación: en el GRUPO A, la mayoría de los niños tiene una dieta irregular y precaria en cantidad y calidad, mientras que en el GRUPO B los niños tienen una dieta con mayor cantidad de alimento, aunque no siempre lo que comen es de buena calidad.

Como hemos dicho, no observamos diferencias significativas en las prácticas de crianza entre am-

bos grupos. Las características similares en los grupos son que la mayoría de los padres tienen bajos niveles de escolaridad e iniciaron su paternidad durante la adolescencia. En general, estas familias tienen rutinas que no favorecen acciones que promuevan el desarrollo integral de los niños. La mayoría de las prácticas de crianza están dedicadas a la satisfacción de las necesidades básicas de los hijos, y los padres tienen como principal criterio de bienestar el desarrollo físico.

Uno de los elementos más significativos que observamos durante el trabajo de campo fueron las características del contexto que impiden la construcción de redes sociales. Las familias de Barranca Honda tienen pocos espacios aptos para realizar actividades grupales o pasar tiempo libre con sus hijos pequeños. Además, debido a los problemas territoriales, los padres y cuidadores consideran que la gente es desconfiada, y en ocasiones puede llegar a ser violenta. La desconfianza y la violencia potencial impiden la conformación de redes entre vecinos y, en consecuencia, el sentido de pertenencia a la comunidad es muy bajo, con otras palabras, falta capital social. A partir de los resultados pudimos definir los siguientes hallazgos y desafíos.

Hallazgos

1. Las prácticas de crianza están dirigidas a satisfacer las necesidades básicas de los hijos y a atender el desarrollo físico.
2. La rutina familiar actual no promueve el desarrollo integral de los niños.
3. Las familias carecen de espacios y actividades comunitarias para interactuar, conocerse y crear redes de apoyo que favorezcan el desarrollo integral de la primera infancia.

Desafíos

1. Lograr a través de actividades lúdicas que los padres incluyan en su rutina diaria prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo integral.
2. Promover a través del juego la interacción y el conocimiento mutuo entre las familias para que construyan redes de apoyo que favorezcan el desarrollo de los niños y de la comunidad misma.

Hipótesis

H₁: Las prácticas de crianza mediatizadas por el juego favorecen el desarrollo integral del niño.

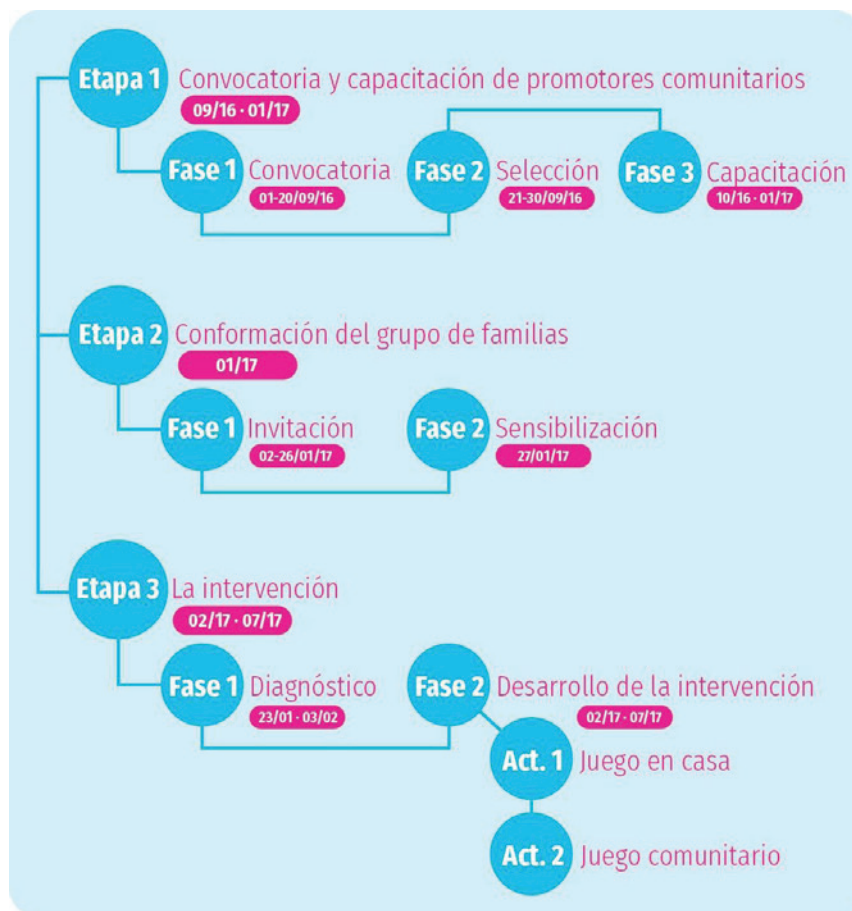
H₂: La construcción de redes de apoyo mediatizada por el juego favorece el capital social y a la primera infancia.

Las bases científicas

Las bases científicas del Proyecto JACO se concentran en cuatro grandes conceptos. Cada uno de estos conceptos se encuentra relacionado en el plano teórico y en el práctico. Dentro de las familias se llevan a cabo prácticas basadas en patrones y creencias culturales sobre lo que *debe hacerse y por qué* para criar a un niño. Estas actividades se denominan PRÁCTICAS DE CRIANZA (Palacios, González y Moreno, 1992). Básicamente son acciones dirigidas a promover tanto el bienestar de los niños (sobrevivencia) como su desarrollo integral (físico, socioemocional y cognitivo) (Aguirre, 2000). De las prácticas de crianza implementadas por los cuidadores depende la configuración y establecimiento de la RUTINA DIARIA, es decir, el conjunto de actividades habituales que el niño realiza a lo

largo de un día común (Bricker y Cripe, 1992). Las prácticas de crianza y la rutina diaria implican el desarrollo de una serie de factores psicológicos y sociales que pueden verse favorecidos si se asocian de manera sistemática a actividades lúdicas. De hecho, el JUEGO es una forma de aprendizaje usada por adultos y niños. Las experiencias lúdicas logran motivar y captar la atención de las personas cuando se encuentran en un contexto de interacción. Participar en juegos diseñados para el nivel de desafío e interés de los participantes los motiva, y al final de la actividad se sienten satisfechos (Zapata, 1990). Además, cuando el niño juega, integra habilidades cognitivas y emocionales, lo que representa una oportunidad para establecer objetivos, estar atento, resolver problemas y, al mismo tiempo, reflexionar sobre el impacto de su actividad y adaptarse cuando las circunstancias cambian.

Finalmente, consideramos que el impacto de enriquecer la rutina diaria incidiendo en las prácticas de crianza a través del juego no se limita a los niveles individual e intrafamiliar, también incide en los ámbitos comunitario y social (Hetzer, 1992). Una de las esferas de interacción en la que ese impacto se hace más evidente es el CAPITAL SOCIAL. Esta noción refiere a las características de una organización social (v.g., la confianza, las normas y las redes) que facilitan la acción colectiva y, en consecuencia, mejoran la eficiencia de una sociedad. El capital social se construye de acuerdo con la capacidad que tiene una persona o un grupo social para establecer y mantener relaciones de intercambio. Las redes de intercambio hacen que una comunidad alcance una posición sólida para enfrentar dificultades, resolver disputas y sacar provecho de las nuevas oportunidades (Putnam, 2000).



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. LA ESTRATEGIA

Reflexiones finales

Uno de los grandes impactos de JACO será vincular de manera concreta y sistemática la formación universitaria con la realidad socioeconómica de nuestra región y, al mismo tiempo, favorecer la vinculación entre las comunidades marginadas y la universidad. De igual manera, esta intervención promoverá socialmente la noción de desarrollo integral y su estrecha relación con las prácticas de crianza. JACO también permitirá generar espacios de oportunidad para la integración social al asu-

mir Barranca Honda como un centro de desarrollo comunitario fortalecido por redes de apoyo entre los miembros de la comunidad. Finalmente, la comunidad será destinataria directa de los beneficios socioeducativos del proyecto, lo cual se verá reflejado en el desenvolvimiento de los niños no escolarizados en el ámbito intrafamiliar y en el ámbito comunitario.

Referencias

Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán (Ed.), *Socialización:*

- Prácticas de Crianza y cuidado de la salud* (pp. 17-92). Bogotá: CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Bricker, D. y Cripe, J. (1992). *An Activity-Based Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hetzer, H. (1992). *El juego y los juguetes*. Argentina: Kapeluz.
- Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá: CELAM- UNICEF.
- Palacios, J., González, M. y Moreno, M. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: the role parents' ideas. En I. Sigel, J. Goodnow y A. McGilliculddy-De Lise (Eds.), *Parent beliefs systems. The psychological consequences for children* (pp. 71-94). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Zapata, O. (1990). *El Aprendizaje por el Juego en la Etapa Maternal y Pre-Escolar*. México: Editorial Pax.

6

EDUCACIÓN SOCIAL ESCOLAR

6.1

ESTUDIO DE ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL MEDIANTE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON EL USO DE LAS TICS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA JESÚS DE NAZARET DEL CORREGIMIENTO LOS MONOS EN LORICA-CÓRDOBA

CLAUDIA PATRICIA NARANJO ZULUAGA

Clapa67@hotmail.com

JADER ENRIQUE DÍAZ CONDE

Jaderdiaz1988@gmail.com

ANYELOVER DE JESÚS PATRÓN BALLESTEROS

anyelover13@gmail.com

Resumen

El propósito de este estudio fue, mediante un instrumento validado, determinar el nivel de Alfabetización Ambiental en estudiantes y docentes de la Institución Educativa Jesús de Nazaret, y partiendo de los resultados se contribuye a la Alfabetización Ambiental a través de estrategias didácticas con el uso de las TIC. Posteriormente se aplica el mismo instrumento de evaluación contrastándose con los resultados obtenidos de la fase diagnóstica, y se concluye que las estrategias didácticas implementadas desarrollaron cambios positivos según el análisis de cada componente de Alfabetización Ambiental.

Introducción

Los procesos de desarrollo que aborda la sociedad tienen repercusiones ambientales, los cuales involucran un contexto social, cultural y ambiental. Es posible que las personas, al no dimensionar sus actividades cotidianas, contribuyan de forma negativa a las problemáticas ambientales.

No obstante, las escuelas juegan un rol importante, siendo determinante aplicar eficaces métodos que contribuyan a la Cultura Ambiental. Pero ¿cómo puede implementarse esto? La Alfabetización Ambiental puede ser crucial al momento de lograr este objetivo, puesto que, según Capra (1999), citado por Salas, Beltrán, Martínez y Pablos (2014), es un método de enseñanza que fomenta la comprensión de los recursos naturales y de la lectura y escritura basado en los sistemas de desarrollo sostenible y la experiencia directa.

Metodología

Esta investigación presenta un enfoque mixto, con una metodología de Investigación Acción Participativa ¿Por qué este enfoque? Según Hiebert y Grouws (2007), citados en Castro y Godino (2011):

Los estudios cualitativos a pequeña escala y los estudios cuantitativos a gran escala son esenciales para construir conocimiento base teóricamente fundamentada y útil para la práctica de la enseñanza. Ninguno [de estos tipos de estudios] es suficiente; ambos son necesarios. (p. 1)

La aplicación de esta metodología se representa en la fase de implementación y desarrollo de las estrategias didácticas mediadas por el uso de las TIC. Proceso que hará parte de la estructura del ciclo de Lewin (figura 1). El cual se puede sistematizar mediante la exploración o la búsqueda de los hechos (fase diagnóstica a estudiantes de media básica y docentes); plan general (fase de implementación y desarrollo a muestra no probabilística de media básica); evaluación (fase de evaluación para la muestra no probabilística). Puesto que, como lo señalan Durston y Miranda (2002), el proceso de

IAP se desarrolla siguiendo una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión, y luego una replanificación que de paso a nuevas observaciones y reflexiones.

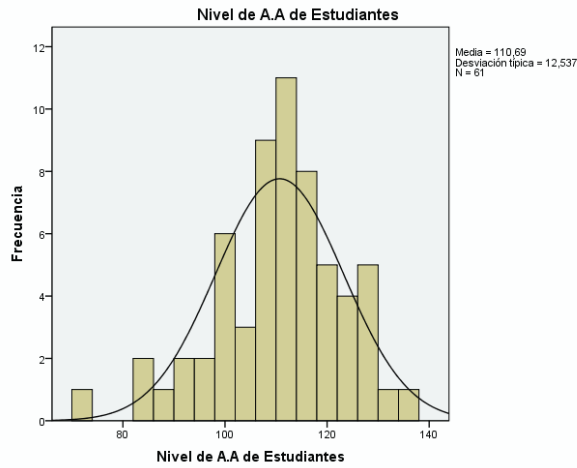
Este instrumento de validez comprobada presenta una encuesta con escala de valoración tipo Likert, diseñada por expertos en medición y evaluación del Centro de Educación Ambiental en Wisconsin (WCEE) de los Estados Unidos de América, que consta de tres secciones: actitud, comportamiento o conducta y conocimiento ambiental (Kibert, 2000, p. 35). A cada pregunta se le asigna un valor de 4 en caso de que sea correcta; si la respuesta no es correcta su puntuación es cero. Ahora bien, la sumatoria de puntos por cada sección en su representación máxima es de 60, y la sumatoria de las tres secciones determinaba el NAA, el cual en su puntuación máxima es de 180. De esta manera se obtienen los resultados, se ubican en la siguiente escala: de 90 a 100 es excelente (A), 80 a 89 es muy aceptable (B), de 70 a 79 es aceptable (C), de 60 a 69 es inaceptable (D) y menos de 60 corresponde a un nivel bajo (E) (Kibert, 2000, p. 3).

Resultados

DETERMINACIÓN DE NIVEL DE ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL

■ NAA de Estudiantes

Los estudiantes encuestados de los grados décimo y undécimo de INSEJENAZ, obtuvieron una media de 110,69, lo que corresponde a un 61,49%, ubicándose en el nivel (D), con otras palabras, un nivel de alfabetización Ambiental INACEPTABLE (gráfica 1).

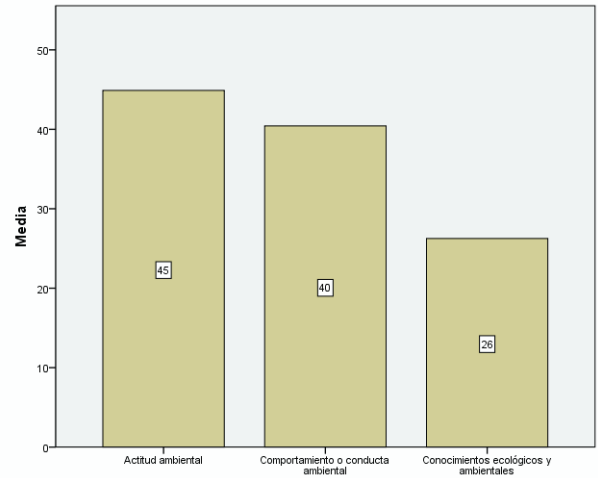


Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. NAA EN ESTUDIANTES DE INSEJENAZ

■ NAA por Componentes de Actitud, Comportamiento y Conocimiento Ambientales en Estudiantes

En el componente ambiental de actitud INSEJENAZ se obtuvo una media de 44,72, lo que corresponde a un 74,54 %, ubicándose en el nivel (C), con otras palabras, un nivel de alfabetización Ambiental por Componente de Actitud ACEPTABLE; para el componente de comportamiento o conducta ambiental, los participantes de INSEJENAZ obtuvieron una media de 40,0, lo que corresponde a un 66,67 %, ubicándose en el nivel (D), o nivel INACEPTABLE; y por último, en el conocimiento ambiental se obtuvo una media de 25,97. Lo que corresponde a un 43,28 %, ubicándose en el nivel (E), en un nivel de alfabetización Ambiental de Comportamiento BAJO (gráfica 2).

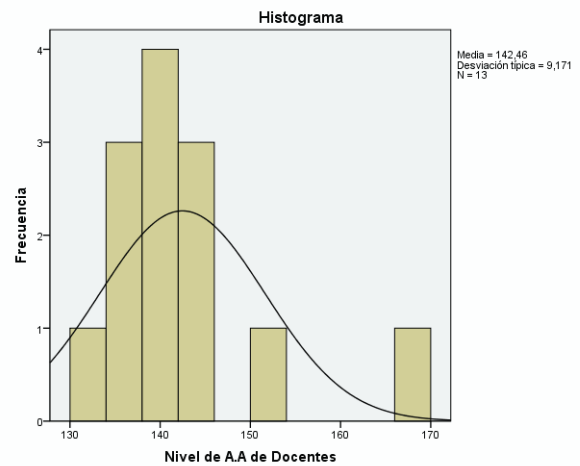


Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. COMPONENTES DE NAA EN ESTUDIANTES

■ NAA en docentes

En la determinación del nivel de Alfabetización Ambiental se obtuvo una media de 142,46, lo que corresponde a un 79,15 %, ubicándose en el nivel C, en otras palabras, un nivel de alfabetización Ambiental ACEPTABLE, pero muy próximo al nivel B, o sea, MUY ACEPTABLE (gráfica 3).

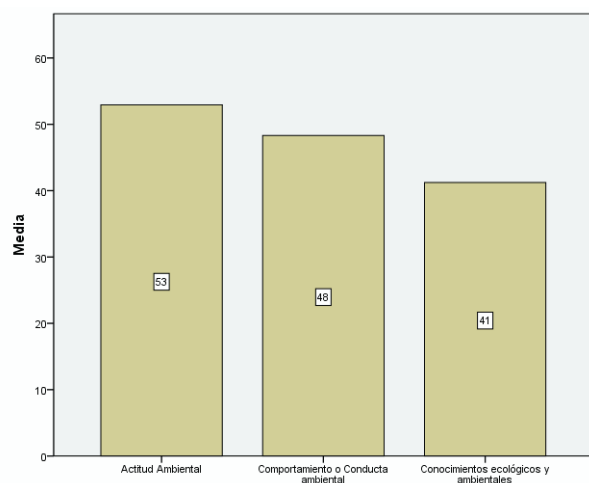


Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 3. NIVEL DE ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL EN DOCENES

■ NAA POR COMPONENTES DE ACTITUD, COMPORTAMIENTO Y CONOCIMIENTO AMBIENTALES EN DOCENTES

En este componente se obtuvo un Nivel en actitud ambiental de 52,92, lo que equivale a un 88,21 %, correspondiente al nivel B. O sea, nivel MUY ACEPTABLE. No obstante está en los límites, inclinándose para en nivel A, o nivel EXCELENTE; para el componente de comportamiento ambiental se obtuvo un 48,31, lo que equivale a un 82,56 %, correspondiente al nivel B, o nivel MUY ACEPTABLE; para el componente de conocimiento ambiental se obtuvo un puntaje de 41,23, lo que equivale a un 68,72 %, correspondiente al nivel D, o nivel INACEPTABLE, muy próximo al nivel ACEPTABLE. (Ver gráfica 4).



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 4. COMPONENTES DE ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL EN DOCENTES

■ ANÁLISIS DE RELACIÓN ENTRE COMPONENTES DE ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL

En el análisis de la correlación entre los componentes de Alfabetización Ambiental (actitud,

comportamiento y conocimiento) estos se tienen en cuenta para estudiar la asociación que un componente tienen con otro. Cada componente es tenido en cuenta como una variable que fundamenta la AA, estudiándose por medio del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson. En relación con esto, Pita y Pértega (1997) mencionan que:

Dicho coeficiente oscila entre -1 y $+1$. Un valor de -1 indica una relación lineal o línea recta positiva perfecta. Una correlación próxima a cero indica que no hay relación lineal entre las dos variables. El coeficiente de correlación mide el grado de asociación entre dos cantidades. Un coeficiente de valor reducido no indica necesariamente que no exista correlación ya que las variables pueden presentar una relación no lineal. (pp. 1 y 5)

¿Qué quiere decir esto? Como lo explica Escuela Superior de Informática, (s.f.) citado en Salas et al. (2014):

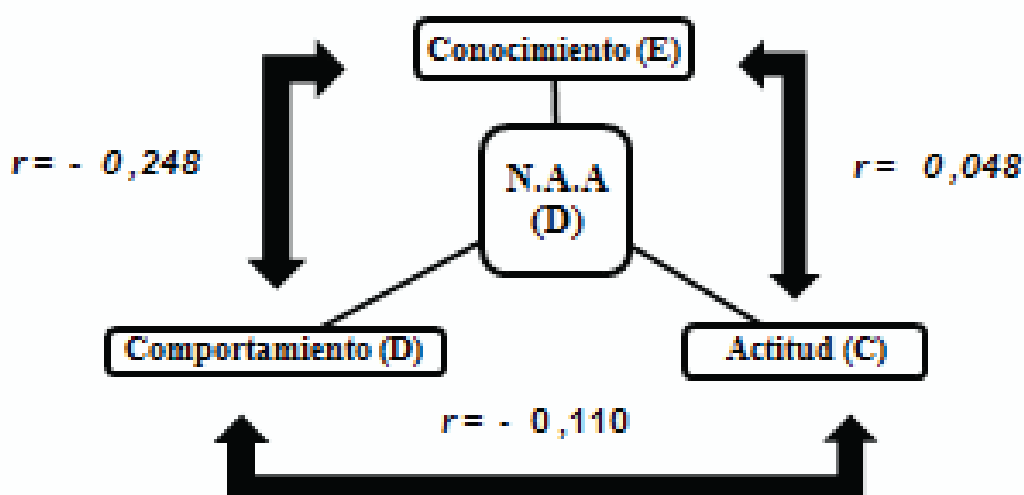
Una relación lineal positiva entre dos variables X, Y, significa que los valores de las dos variables varían de forma parecida: los sujetos que puntúan alto en X tienden a puntuar alto en Y, y los que puntúan bajo en X tienden a puntuar bajo en Y. Una relación lineal negativa significa que los valores de ambas variables varían justamente al revés. (pp. 13 y 14)

Ahora bien, siguiendo la literatura referenciada, se determinan los siguientes resultados correlacionales en estudiantes como en docentes (figura 2, tabla 1): en *comportamiento-conocimiento* se presenta una relación negativa débil de $r = -0,248$. Asimismo, *actitud-comportamiento* presenta una relación negativamente débil de $r = -0,110$. No obstante, en *actitud-conocimiento* corresponde a una relación positiva débil de $r = 0,048$.

Tabla 1: relación de componentes de Alfabetización Ambiental en estudiantes

Correlaciones		Actitud	Comportamiento	Conocimiento
Actitud ambiental	Correlación de Pearson	1	-,110	,048
Comportamiento ambiental	Correlación de Pearson	-,110	1	-,248*
Conocimientos ambientales	Correlación de Pearson	,048	-,248*	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 bilateral.



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 1. CORRELACIONES EN COMPONENTES DE A. A. EN ESTUDIANTES

Actitud vs. Comportamiento

La literatura explica sobre la asociación que existe en estos componentes, y que según su grado de relación, sea positiva o negativa, determina o no dicha asociación. En ese orden de ideas, si la actitud es aceptable, el comportamiento debería estar dentro de esa escala conceptual; no obstante, los resultados determinan una escala Inaceptable, que se aproxima a la escala aceptable. Por su parte, de acuerdo con Hines, Harold y Tomera (1986), citado en Salas, Beltrán, Córdova y Osorio (2012), la actitud y comportamiento deben tener una

relación superior a $r=0.30$ para que se considere moderada o fuerte. No obstante, el resultado de la relación en estos dos componentes fue de $r = -0,110$. Con otras palabras, una relación negativa.

Esto quiere decir que la conducta frente a las problemáticas ambientales no es la adecuada, aun cuando los resultados en actitud ambiental hayan sido aceptables, relacionándose negativamente. Alea (2005), citado en Morales (2013), menciona que la actitud ambiental ejerce una influencia dinámica en la conducta del individuo ante el medio ambiente y las problemáticas que presenta.

De esta manera, a pesar de que existe una relación entre la disposición por actuar a favor del medio ambiente, esta no influye de manera directa en el comportamiento que se presenta. En consecuencia, se debe reforzar esa intención con actividades que conduzcan al incremento de las acciones que se realizan (Segura, Rodríguez y Esquivel, 2015).

Actitud vs. Conocimiento

La relación existente de estos dos componentes también es asociativa; de hecho, algunos autores en sus investigaciones determinaron que la actitud es mayor en cuanto mayor sea también la adquisición de conocimientos ambientales y ecológicos. Morales (2013) argumenta que para tener una actitud positiva hacia el medio ambiente, el individuo primero debe tener el conocimiento para mantener esa actitud. Ahora bien, la correlación de estos dos componentes es de $r = 0,048$, correlación positiva pero débil, lo cual indica que los valores puntuados en una variable deben puntuar parecidamente en la otra variable.

Esto quiere decir que al dar una escala baja en comportamiento debería dar una escala baja en actitud; sin embargo, ya se sabe que la escala en actitud fue aceptable. Esto claramente especifica que aun cuando los conocimientos ecológicos y ambientales no son tan proporcionales, los estudiantes tienen una aceptable actitud ambiental.

Comportamiento vs. Conocimiento

La correlación entre estos dos componentes es significativa, o sea que presentan una relación fuerte. ¿Qué quiere decir esto? Kaiser, Sybille y Urs (1999), citados en Morales (2013), explican que el conocimiento no debe estar muy relacionado con el comportamiento ecológico, debido a que su influencia es atenuada tanto por la actitud y la in-

tención ambiental. Asimismo, algunas investigaciones determinan que entre el comportamiento y el conocimiento no existe una fuerte correlación, o no es significativa (Salas et al., 2012; Salas et al., 2014; Torre, Zavala y Alvarado, 2014).

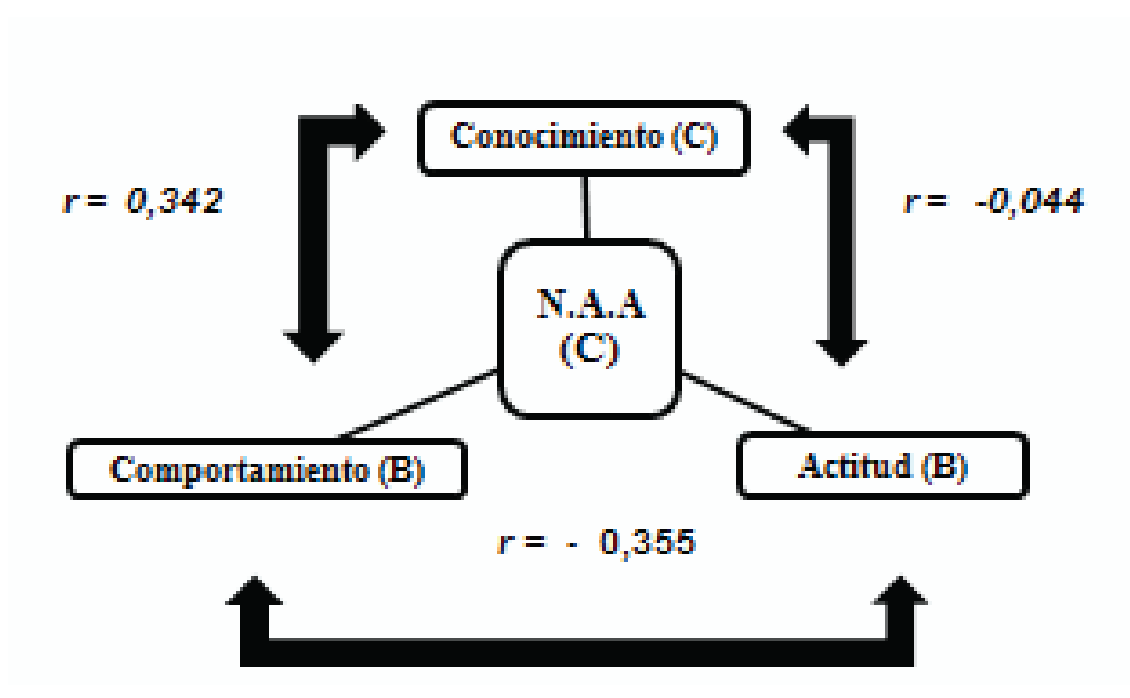
Los resultados correlacionales entre los componentes comportamiento-conocimiento: $r = 0,248$ al ser significativa, demuestran que también existe una asociación de los mismos. Con otras palabras, el comportamiento ambiental al estar relacionado con la actitud ambiental, como lo señala la literatura, está indirectamente influenciado con el conocimiento ambiental. En otro estudio Fernández, Cabarcos, Pérez y Ruza (2002) concluyen que aquellos individuos que tienen un mayor nivel de preocupación por la contaminación son los que demuestran poseer un nivel de conocimiento ecológico superior, de modo que el bajo nivel de conocimiento ecológico detectado es responsable del “pasotismo ecológico”.

Correlación en docentes

El comportamiento de las correlaciones de los componentes de Alfabetización Ambiental en docentes (figura 3, tabla 2) determinan los siguientes resultados: actitud-comportamiento presenta una relación negativamente fuerte de $r = -0,355$. No obstante, en comportamiento-conocimiento se presenta una relación fuerte, significativa, de $r = 0,342$. Asimismo, en actitud-conocimiento corresponde a una relación negativa débil de $r = 0,044$. Los resultados determinan un comportamiento diferente con respecto al resultado correlacional de los componentes de Alfabetización Ambiental en estudiantes, ya que en los docentes en NAA fue diferente, como era de esperarse, en comparación con los estudiantes, que fue relativamente bajo.

Tabla 2: Relación de componentes de Alfabetización ambiental en docentes

Correlaciones		Actitud	Comportamiento	Conocimiento
Actitud Ambiental	Correlación de Pearson	1	-,355	-,044
Comportamiento ambiental	Correlación de Pearson	-,355	1	,342
Conocimientos ambientales	Correlación de Pearson	-,044	,342	1



Fuente: elaboración propia.

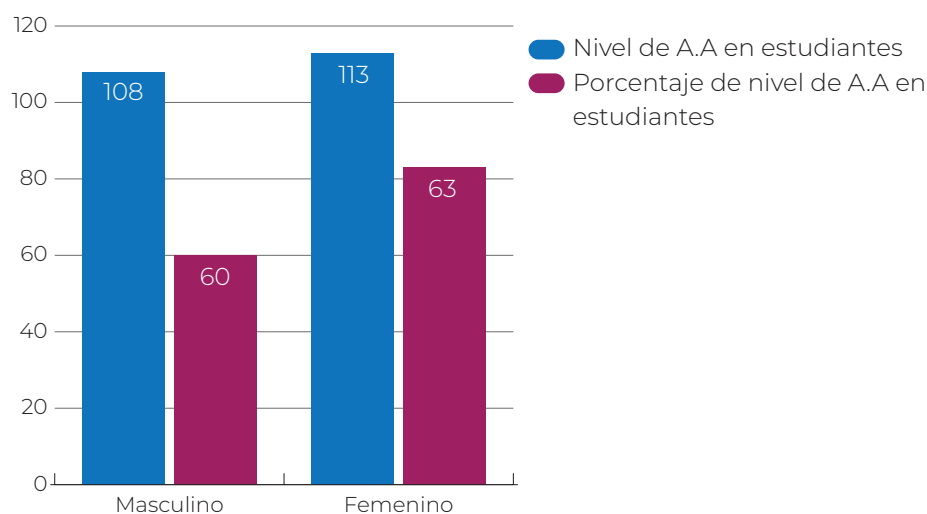
FIGURA 2. CORRELACIONES DE COMPONENTES DE A.A. EN DOCENTES

Variable género (masculino y femenino) en estudiantes

NAA en Estudiantes de Media Académica

En la relación de Nivel de Alfabetización Ambiental por géneros se puede identificar que el gé-

nero femenino presenta un NAA de 113, lo que corresponde a un 63 %. No obstante, por el género masculino se determina un NAA de 108, lo que corresponde a un 60 %. Claramente se puede evidenciar mayor nivel de Alfabetización Ambiental del género femenino en comparación con el género masculino (ver gráfica 5).



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 5. RELACIÓN DE NIVEL DE AA POR GÉNERO EN ESTUDIANTE

Relación de NAA por componentes por géneros

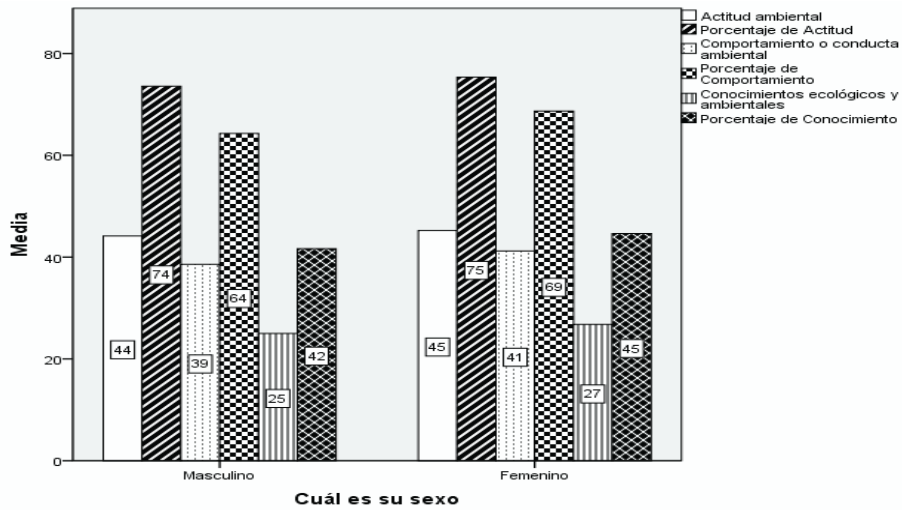
Dentro de la relación de Nivel de Alfabetización Ambiental por componentes se encuentra una relación similar al del NAA anterior. Lo que quiere decir que el género femenino presenta un mayor NAA por componentes ambientales, tanto en ac-

titud como en comportamiento y conocimiento. (Ver tabla 3, gráfica 6).

En la tabla 3 se puede apreciar. Que las diferencias no son tan proporcionales, sin embargo, llama mucho la atención que el género femenino presente mayor influencia en cuanto al NAA en el ponderado y en cada uno de sus componentes ambientales.

Tabla 3. Relación de Nivel de Alfabetización Ambiental en estudiantes.

Relación de Nivel de Alfabetización Ambiental	Género	
	Masculino	Femenino
Actitud ambiental	44	45
Porcentaje de Actitud	73,57 %	75,35 %
Comportamiento o conducta ambiental	39	41
Porcentaje de Comportamiento	64,29 %	68,69 %
Conocimientos ecológicos y ambientales	25	27
Porcentaje de Conocimiento	41,67 %	44,65 %
Nivel de AA de Estudiantes	108	113
Porcentaje de Nivel de AA en Estudiantes	59,84 %	62,90 %



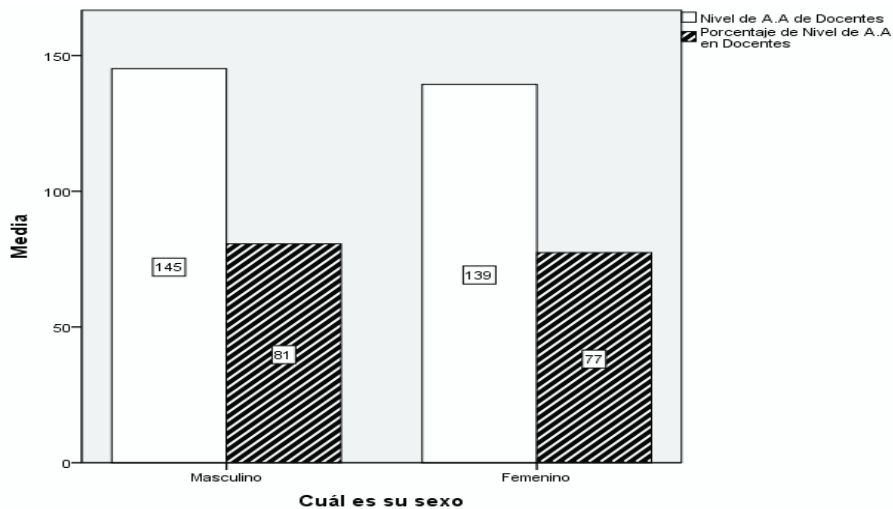
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 6. RELACIÓN DE COMPONENTES DE AA POR GÉNERO EN ESTUDIANTE

Relación de NAA en docentes por género

En la relación de nivel de Alfabetización Ambiental por docentes de la variable género es diferente

al de los estudiantes, mostrando mayor influencia el género masculino, en cuanto al nivel de Alfabetización Ambiental, que género femenino (ver gráfica 7).



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 7. RELACIÓN DE NAA EN DOCENTES POR GÉNERO

Relación de NAA por componentes en docentes por género

Dentro de la relación de Nivel de Alfabetización Ambiental por componentes en docentes se presenta una situación diferente, ya que tanto el com-

ponente “actitud” y el componente “conocimiento” son más altos en el género masculino. No obstante, el componente “comportamiento ambiental” es mayor en el género femenino. Con otras palabras no se presenta influencia de género (ver tabla 4, gráfica 8).

Tabla 4. Relación de NAA por Componentes en Docentes

Relación de Nivel de Alfabetización Ambiental en docentes	Género	
	Masculino	Femenino
Actitud Ambiental	53	53
Porcentaje de Actitud	88,57%	87,78
Comportamiento o Conducta ambiental	48	49
Porcentaje de Comportamiento	80,95%	84,44
Conocimientos ecológicos y ambientales	44	38
Porcentaje de Conocimiento	73,33%	63,33%
Nivel de AA de Docentes	145	139
Porcentaje de Nivel de AA en Docentes	80,63	77,41

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 8.

Análisis de contrastes de NAA. INSEJENAZ frente a otros antecedentes

El resultado de Nivel de Alfabetización Ambiental de los estudiantes de INSEJENAZ presentó una escala de valoración inaceptable, dentro de un rango del 62 %, que muestra un acercamiento al nivel bajo. Nivel presentado en el resultado de Salas et al. (2014).

En los componentes de Alfabetización Ambiental, específicamente en el componente “actitud”, hubo un resultado similar con Kibert (2000), Salas et al. (2012) y Torre et al. (2014), quienes tuvieron un nivel aceptable por encima del 70 %; en el Comportamiento o conducta ambiental, se presentó un nivel inaceptable, por debajo del 70 %, resultado parecido al de Salas et al. (2012); para el componente de Conocimiento ambiental resultó un nivel bajo, por debajo del 60 %, relacionando con Torre et al. (2014) y Salas et al. (2014).

Dentro del análisis de NAA por la variable género se encuentra que el género femenino presenta mayor N.A.A en comparación con el género masculino con Kibert (2000), Salas et al. (2012) y Torre et al. (2014), con niveles bajo, aceptable y bajo, respectivamente.

Asimismo, en la actitud ambiental el género femenino tuvo mayor influencia, en INSEJENAZ, con Kibert (2000) Salas et al. (2012) y Torre. (2014) y Salas et al. (2014), con niveles de 75, 72, 82, 76, y 68 %, respectivamente. En cuanto al comportamiento ambiental, el género femenino también tuvo más influencia que el género masculino; sin embargo, en el conocimiento ambiental el género masculino presentó mayor nivel, con porcentajes

de 68 % en Kibert (2002), 66 % en Salas et al. (2012) y 58% en Torre et al. (2014).

En cuanto a los resultados de los docentes, se ubicaron en un N.A.A aceptable, al igual que la que reporta la literatura con Salas et al. (2014), pero con menor porcentaje. Asimismo, en los componentes de Actitud y conocimiento ambiental reportan los mismos resultados: muy aceptable e inaceptable, respectivamente; por otra parte, en cuanto a la variable género, no se evidencia influencia de género, por cuanto en INSEJENAZ solo en la actitud y el conocimiento el género masculino tuvo mayor porcentaje. No obstante, en Salas et al. (2014) el género masculino presentó mayor porcentaje en los componentes de actitud y comportamiento.

Fase de implementación y desarrollo

Implementación de estrategias didácticas para contribuir a la Alfabetización Ambiental con el uso de las TIC.

La literatura específica que la metodología IAP se fundamenta como una planeación en la que se construye mediante la participación colectiva posibles y determinantes soluciones; sin embargo, para esto se precisa del taller investigativo como herramienta propia de la IAP, y emparejado con el modelo de Lewis se desarrollaron las siguientes estrategias didácticas como fundamento de Álvarez y Vega (2009, pp. 8 – 11), para el cumplimiento de cada objetivo, donde es crucial el uso de las TIC como uso informativo y también como herramienta didáctica:

Objetivo 1: *Seleccionar y formular problemas asociados a la falta de cultura ambiental y determinación de sus causas y consecuencias.*

Se comenzó con una clase preparada sobre los problemas ambientales a nivel mundial, regional y local, para que pudieran discernir respecto los efectos y relaciones que presentan cada uno de ellos, despertando de esta forma, por medio del conocimiento, una actitud y conducta positiva hacia el ambiente, tal como lo cita Kibert (2000); estos tres componentes presentan una relación en la que el conocimiento, puede despertar la actitud, y a su vez esta al comportamiento o conductas ambientales.

El material se presentó en diapositivas con temas esenciales como la Alfabetización Ambiental, Cultura Ambiental, Educación Ambiental y las problemáticas asociadas a ella. Fue una intervención teórica de una hora y 20 minutos (ver anexo A). Posteriormente, y haciendo énfasis en Brousseau, (citado en Kibert, 2000), quien señala situaciones didácticas de acción, en las que

El alumno explora y trata de resolver problemas; como consecuencia construirá o adquirirá nuevos conocimientos; las situaciones de acción deben estar basadas en problemas genuinos que atraigan el interés de los alumnos, para que deseen resolverlos; ofreciendo la oportunidad de investigar por sí mismos posibles soluciones, bien individualmente o en pequeños grupos (p. 29).

Objetivo 2. *Identificar las condiciones problemáticas por cambiar en la Comunidad Educativa y establecer prioridades para la acción.*

En este proceso la muestra, como grupo de discusión, identificó los siguientes factores incidentes, y se encontró las siguientes condiciones desfavorables:

- No hay compromiso con el ambiente por parte de la comunidad. No saben qué hacer con los residuos sólidos, excepto arrojarlos a la calle o quemarlos.
- Falta de embellecimiento ambiental de algunas zonas de la I.E.
- Falta de árboles en algunos lugares propicios para dar un toque ecológico a la Institución Educativa.
- Los docentes no realizan acciones determinantes para la sensibilización ambiental.

Objetivo 3. *Realizar un plan de acciones para sensibilizar a la Comunidad Educativa INSEJENAZ.*

- Se aplicó en la sala de informática un OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje) para fortalecer los conocimientos, actitudes y derivarlos en su comportamiento ambiental, manifestándose en el manejo de residuos sólidos (anexo B). Para ello se trabajó con botellas plásticas o botellas pet, con el ejercicio de manualidades como herramienta didácticas; esto con el fin de desarrollar aprendizajes significativos tanto para el estudiantes como para la comunidad, a quienes a su vez se les orientó para despertar un emprendimiento ambiental con estos materiales reciclables, haciendo pulseras, cajitas para guardar elementos personales, etc. (anexo C).
- Se hizo participación en el proyecto transversal de embellecimiento ambiental, una propuesta que se centraba en el reciclaje de neumáticos o llantas y la siembra de árboles.

Primero se desarrolla una clase para fortalecer las ideas de la actividad ambiental, mediante una presentación de Power Point sobre el manejo y reciclaje de los neumáticos o llantas, y su debida incorporación como herramienta de reciclaje. Pasándose siempre de la teoría a la práctica, en procesos de aprendizajes significativos, y toma mayor importancia cuando las llantas o neumáticos en las poblaciones del municipio de Lorica, muy poco se reciclan, y es probable que una de las causas sea por desconocimiento del manejo de las mismas.

No obstante, con la intervención de docentes de la I.E. las llantas se recuperaron de franjas en delicado estado como lo son las orillas del río Sinú, en el municipio de Lorica (Córdoba), y posteriormente fueron llevadas a la Institución Educativa INSEJENAZ, donde fueron lavadas y pintadas por los estudiantes participantes, en coordinación con los docentes encargados y de nuestro grupo tesista (ver anexo D).

- Posteriormente se realiza una jornada de *siembra tu vida*. La cuál consistía en sembrar árboles en la Comunidad Educativa. A cargo de estudiantes, docentes y padres de familia. (Ver anexo E).

Objetivo 4: *Realizar una web, y un grupo en Facebook, donde se compartan todas las actividades que implicaron el proceso de Alfabetización Ambiental.*

Esta estrategia didáctica se usa como difusión de los aprendizajes significativos evidenciados en el proceso de contribución de Alfabetización Ambiental.

El grupo ambiental con la decisión de todos se nombró *AMBIENTE INSEJENAZ*. En esta web y grupo de red social se publicaron las encuestas de alfabetización ambiental para su realización en línea, y la mayoría lo realizó en la Institución Educativa de manera *offline*; por su parte, los docentes si realizaron la encuesta en físico.

Asimismo se publicaron videos de interés ecológico y ambiental; y las evidencias de las actividades realizadas a lo largo del proceso de Alfabetización Ambiental. (Anexo F).

Objetivo 5: *Realizar sustentación de los resultados de N.A.A en la fase diagnóstica y la fase de Evaluación, contrastándose los resultados de la Institución Educativa INSEJENAZ con la de otros referentes teóricos.*

Después de analizados los datos de la fase evaluativa se contrastaron los resultados de la fase diagnóstica con la fase evaluativa, y se sustentó con los estudiantes y docentes de INSEJENAZ para analizar y discutir los resultados, (anexo G), para que de esta forma establezcan resoluciones que en materia didáctica pretendan fortalecer los componentes de Alfabetización Ambiental: actitud o sensibilización ambiental, comportamiento o conducta ambiental, y por último conocimientos ecológicos y ambientales, y asimismo, de forma inherente contribuir al fortalecimiento de una cultura ambiental.

Fase evaluativa

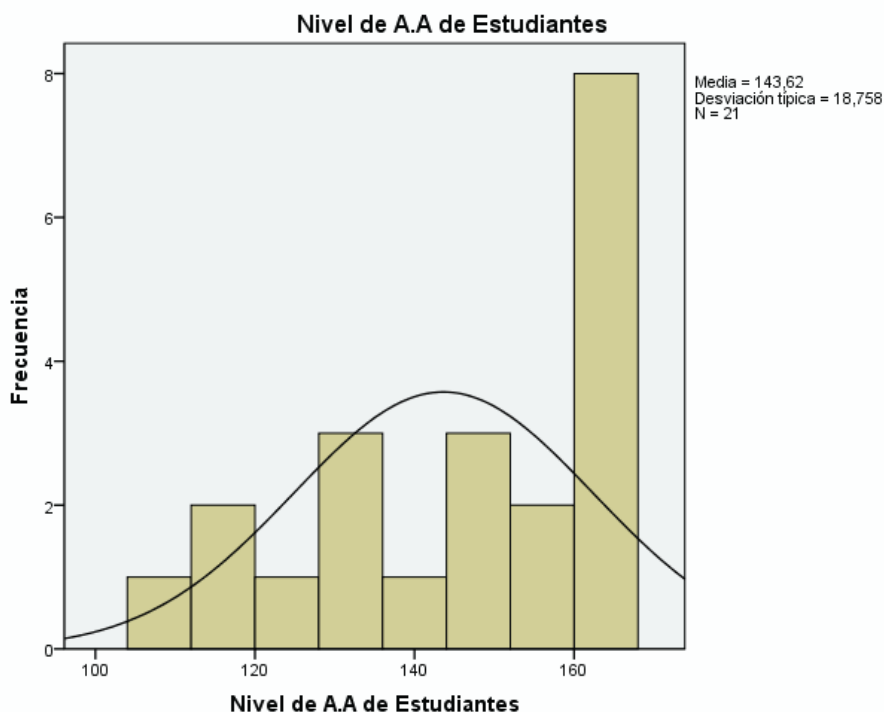
Evaluar las estrategias didácticas seleccionadas, para afianzar el desarrollo de Alfabetización Ambiental mediante el uso de las TIC, determinando el nivel de Alfabetización Ambiental.

En esta fase final se determinó el nivel de Alfabetización Ambiental de la muestra seleccionada, la cual fue intervenida con un proceso de Alfabetización Ambiental mediante estrategias didácticas con el uso de las TIC, basándose en la premisa de que una buena estrategia didáctica requiere de buenos recursos didácticos. Por lo cual se hace mayor énfasis en ambientes virtuales de aprendizaje como lo son los objetos de aprendizaje, ya que según Muñoz (2012) se hace implementación de las TIC en este escenario educativo para obtener un aprendizaje significativo. Aprendizaje significativo

que fue reflejado en el instrumento de determinación de Nivel de Alfabetización Ambiental.

Nivel de Alfabetización Ambiental

El N.A.A presentado por la muestra integrada fue de 143,62, correspondiente a un porcentaje del 79,79 %. Con una escala aceptable, con tendencia mayor a una escala muy aceptable (ver gráfica 9).



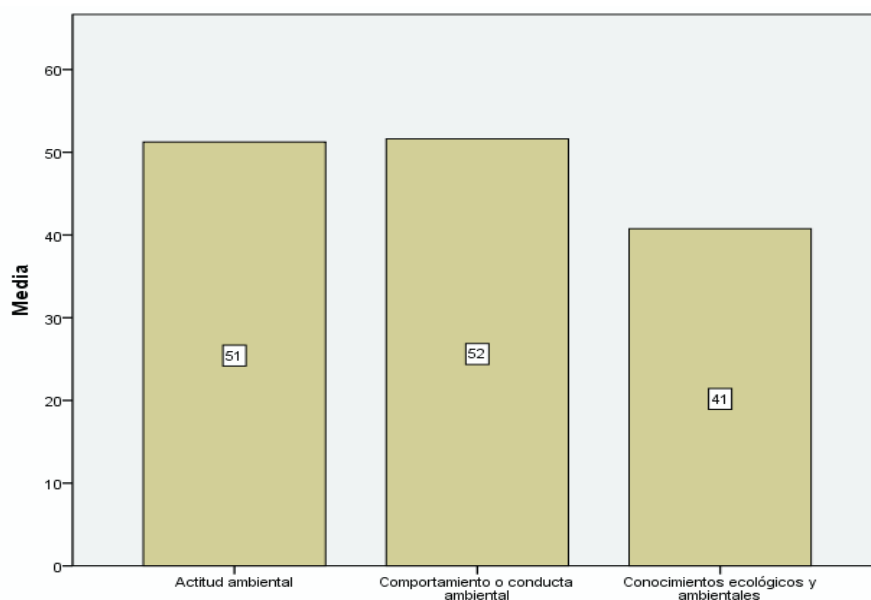
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 9. NIVEL DE ALFABETIZACIÓN DE LA MUESTRA

Componentes de Alfabetización Ambiental

En este componente la muestra presentó un N.A.A por componente de actitud de 51,24, lo que corresponde a un 85,40 %. Estos valores reflejan una escala de actitud ambiental muy aceptable; asimismo, en el componente de comportamiento ambiental se encuentra que la valoración es de 51,62, o sea, un 86,03 %, resultados muy cercanos

a los de actitud ambiental. Igualmente, la escala es de un comportamiento o conducta ambiental muy aceptable. Por último, en el componente de conocimiento ambiental se refleja una puntuación de 40,76, lo que equivale a un 67,94. Esta valoración corresponde a una escala de N.A.A. por componente de conocimiento inaceptable, sin embargo, tiene una tendencia a la escala de valoración aceptable (ver gráfica 10).



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 10. N.A.A POR COMPONENTES

Relaciones de componentes de Alfabetización Ambiental

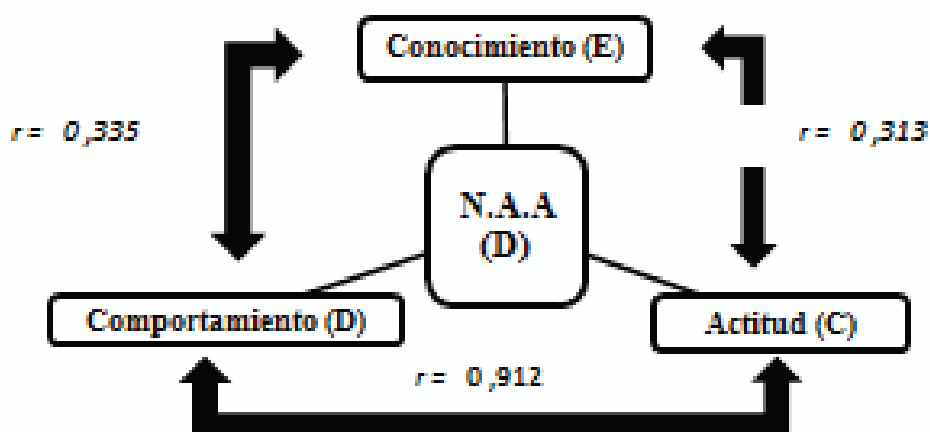
Dentro de los resultados de correlación en los componentes de Alfabetización ambiental de estudiantes de la fase evaluativa (figura 4, tabla 6) se determina que entre comportamiento-cono-

cimiento se presenta una relación positiva fuerte de $r = 0,335$. Asimismo, en actitud-conocimiento corresponde a una relación positiva fuerte de $r = 0,313$. Por su parte, en actitud-comportamiento presenta una relación positiva muy significativa de $r = 0,912$.

Tabla 6: relación de componentes de Alfabetización Ambiental en estudiantes

Componentes de A.A		Actitud	Comportamiento	Conocimientos
Actitud ambiental	Correlación de Pearson	1	,912**	,313
Comportamiento ambiental	Correlación de Pearson	,912**	1	,355
Conocimientos ambientales	Correlación de Pearson	,313	,355	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4. CORRELACIONES DE COMPONENTES DE A.A EN ESTUDIANTES

Conclusiones

Al ser la Alfabetización Ambiental una interrelación de componentes ambientales como la actitud ambiental, el comportamiento o conducta ambiental y el conocimiento ambiental, el aprendizaje significativo es determinante para fortalecer estos componentes, mediante estrategias didácticas. De esta forma, el uso de herramientas de las TIC fortalece los conocimientos ambientales, y enfrentándolo a las situaciones que se presentan en contra del ambiente, estimulan sus actitudes, y

pueden favorecer el desarrollo de comportamientos ambientales. Con otras palabras, la realidad social en la que se desenvuelven los estudiantes la transforman en una sala de laboratorio donde la IAP es determinante para contribuir a una Alfabetización Ambiental, y así de forma inherente a la Cultura Ambiental.

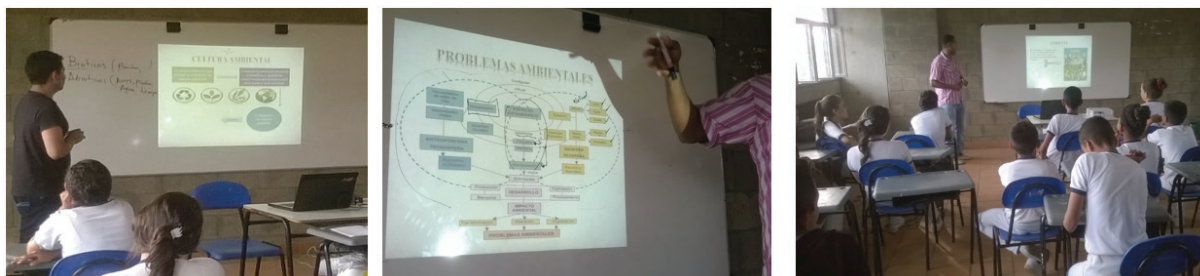
El resultado del diagnóstico y la evaluación demuestran que las estrategias didácticas mediadas por las TIC son eficientes, sin embargo, el proceso de Alfabetización Ambiental aunque pudo cam-

biar positivamente, no quiere decir que el comportamiento ambiental va a ser constante. El hecho de que sepamos leer y escribir no implica que el hábito de hacerlo se manifieste constantemente. Pero es de precisar que influye positivamente en la toma de decisiones cuando se enfrenta a realidades que involucren la protección del ambiente. Como lo mencionan Vega, Freitas, Álvarez y Fleuri. (2007, p. 544), que los capacite para actuar sobre ellos con criterios de sustentabilidad. Con otras palabras, como señala Uzzel (1997, citado en Vega et al., 2007), “implica comprender el problema suficientemente como para poder encontrar posibles estrategias de acción” (p. 544).

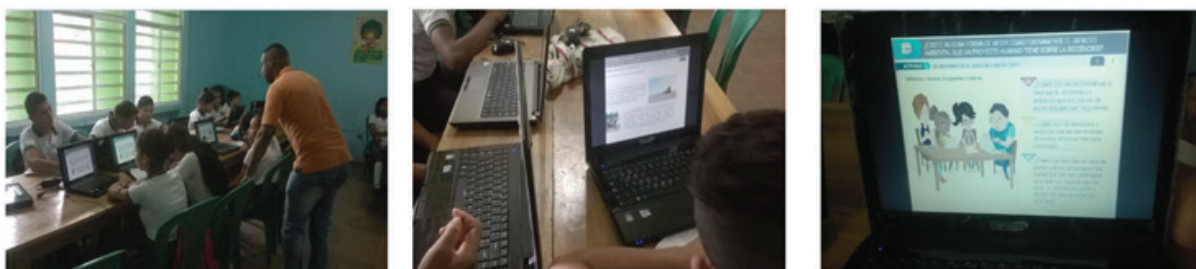
Referencias

- Álvarez, P., & Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260.
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Marín, G. Fernández, L. J. Blanco y M.M. Palarea (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99-116). Ciudad Real: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM).
- Durston, J. y Miranda, F. (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf
- Fernández, J. M. B., Cabarcos, M. Á. L., Pérez, F. L. y Ruzo, E. (2002). Análisis de las dimensiones cognoscitiva y afectiva del comportamiento ecológico del consumidor. *Revista Galega de economía*, 11(2), 1-21.
- Kibert, N. C. (2000). *An analysis of the correlations between the attitude, behavior, and knowledge components of environmental literacy in undergraduate university students*. Tesis doctoral, University of Florida, Estados Unidos.
- Morales, I. (2013). *Nivel de Alfabetización Ambiental, del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora (COBACH), Plantel Obregón II*. Tesis de pregrado, Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Muñoz, (2012). *Diseñar e implementar una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la función lineal modelando situaciones problema a través de las TIC: Estudio de caso en el grado noveno de la Institución Educativa la Salle de Campoamor*. (Tesis de maestría). UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Medellín.
- Pita, S. y Pértega, S. (1997). Relación entre variables cuantitativas. *Cad Aten Primaria*, 4, 141-4.
- Salas, F. E. M., Beltrán, A. C., Córdova, M. J. G. y Osorio, M. Z. (2012). Nivel de alfabetización ambiental en estudiantes de ingeniería en ciencias ambientales del instituto tecnológico de sonora. *DELOS: Desarrollo Local Sostenible*, 5 (14). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/delos/14/sbco.html>
- Salas, F. E. M., Beltrán, A. C., Martínez, I. M., & Pablos, F. D. M. M. (2014). Nivel De Alfabetización Ambiental Del Colegio De Bachilleres Del Estado De Sonora, México (Cobach), Plantel Obregón II. *Desarrollo local sostenible*, (20).
- Segura, C. M., Rodríguez, F. A. y Esquivel, C. C. (2015). Educación ambiental para la conservación del recurso hídrico a partir del análisis estadístico de sus variables. *Tecnología en Marcha*, 28 (3), 74-85.
- Torre, M. A., Zavala, A. y Alvarado, J. (2014). Alfabetización ambiental en estudiantes de ingeniería de la universidad de sonora. *Epistemus*, 16, 79-87.
- Vega Marcote, P., Freitas, M., Álvarez Suárez, P., & Fleuri, R. (2007). Marco teórico y metodológico de educación ambiental e intercultural para un desarrollo sostenible.

ANEXOS



ANEXO A. SOCIALIZACIÓN Y DEBATE DE TEMÁTICAS AMBIENTALES



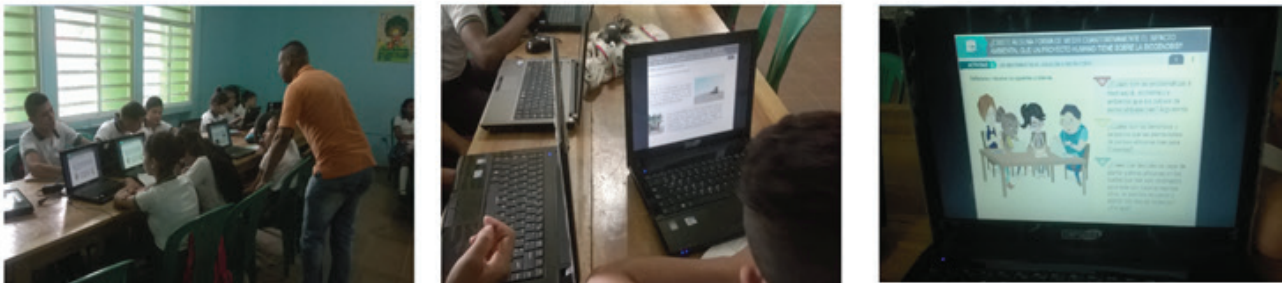
ANEXO B. APLICACIÓN DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJES (OVA)



ANEXO C. EMPRENDIMIENTO AMBIENTAL CON MATERIAL RECICLABLE PLÁSTICO



ANEXO D. ARTICULACIÓN AL PROYECTO TRANSVERSAL: *EMBELLECIMIENTO AMBIENTAL*



ANEXO E. JORNADA SIEMBRA TU VIDA



ANEXO F. GRUPO RED SOCIAL: *AMBIENTE INSEJENAZ*



ANEXO G. SUSTENTACIÓN FASE DIAGNÓSTICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

6.2

MATRIMONIO TEMPRANO, SEGREGACIÓN ESCOLAR Y RETRASO CURRICULAR EN EL ABANDONO ESCOLAR DE LA MINORÍA GITANA ESPAÑOLA

IVÁN PARRA TORO, INVESTIGADOR

Universidad de Granada
iparra@ugr.es

ARTURO ÁLVAREZ ROLDÁN

Profesor titular Departamento de Antropología Social
Universidad de Granada
aalvarez@ugr.es

FRANCISCO JIMÉNEZ BAUTISTA

Profesor titular Departamento de Antropología Social
Universidad de Granada
jbautis@ugr.es

JUAN FRANCISCO GAMELLA

Catedrático Departamento de Antropología Social
Universidad de Granada

Resumen

Este artículo indaga las causas de las altas tasas de abandono escolar de la minoría gitana española o calé que aparecen en los discursos de los miembros de una comunidad educativa donde la presencia de alumnos de este grupo cultural es especialmente significativa. La relación entre matrimonio adolescente y abandono escolar ha sido puesta de manifiesto en estudios anteriores. Igualmente se ha señalado la segregación escolar como causas de este fracaso colectivo (de la escuela y del alumnado). En nuestra investigación examinamos cómo profesores, padres y alumnos entienden que la interacción entre matrimonio precoz y roles de género asociados, por un lado, y segregación y retraso curricular, por otro, cooperan para crear

la desventaja educativa de una mayoría del alumnado gitano. Los datos fueron recogidos mediante entrevistas, grupos focales y observación directa, trabajo de campo etnográfico y revisión de fuentes documentales. Durante la educación primaria la desventaja social y las circunstancias familiares se añaden a la segregación entre escuelas para hacer que el 70 % de los alumnos/as gitanos que llegan a secundaria haya repetido algún curso. El retraso hace que al llegar a la educación secundaria este alumnado sea en su mayoría asignado a los grupos de compensación educativa. Este agrupamiento contribuye a crear disensiones entre el alumnado y con algunos profesores. Además alimenta las tensiones entre algunas familias gitanas y la escuela. El matrimonio precoz y los roles de género asociados son asumidos unánimemente como una de las principales razones que llevan a los alumnos y alumnas gitanas a abandonar la escuela y a limitar el desarrollo de su potencial educativo. El retraso en el aprendizaje de la/os adolescentes cierra sus posibilidades educativas. La segregación en grupos de compensación acentúa la diferenciación étnica. Mientras que estos dos factores se suman para empujarlos fuera de la escuela, el matrimonio adolescente constituye un elemento de su experiencia diferenciada que los atrae a la vida familiar y les ofrece un horizonte vital que hoy choca con el desempeño académico y la formación continuada.

Introducción

Este artículo explora las causas de las altas tasas de fracaso y abandono escolar entre la minoría gitana española o calé en una comunidad educativa. En nuestra investigación hemos examinado cómo profesores, padres y alumnos experimentan y entienden la interacción entre una serie de factores que contribuyen al distanciamiento del alumnado

minoritario respecto a los valores y objetivos de la escuela y a su prematuro abandono de la educación formal y la formación continuada. Nuestra investigación refleja la compleja realimentación entre los principales factores en acción, comenzando con la segregación física y social del alumnado minoritario, su paulatino retraso curricular y la preferencia por el matrimonio temprano.

La minoría gitana en España

Los gitanos o calé son la principal minoría étnica que vive en todas las regiones de España y en todas ocupa una posición subordinada y, en gran medida, excluida. Aunque sus orígenes remotos parecen situarse en las migraciones ancestrales de grupos que salieron de India y tienen importantes “parecidos de familia” con grupos romaníes de todo el mundo, su identidad cultural y muchos de sus rasgos socioculturales más característicos son fruto de una prolongada y compleja convivencia con las comunidades locales de pueblos y ciudades españolas. Esta convivencia ha estado marcada por el rechazo, la segregación y la persecución de los poderes dominantes y, a menudo, por el odio y el rechazo de muchos vecinos. Pero también ha habido numerosos casos de aceptación y colaboración entre gitanos y gaché en numerosos barrios y pueblos de toda España, particularmente en la región andaluza. Aquí se han dado procesos de hibridación y mestizaje poblacional y cultural de los más fructíferos de toda Europa, de los que han surgido, entre otros, productos de tanta importancia universal como las músicas y bailes flamencos.

La realidad de los gitanos españoles y, particularmente, lo andaluces es, por tanto, variada y heterogénea. Hay familias gitanas cuyos hijos e hijas han desarrollado carreras universitarias y son hoy

profesionales de prestigio en la enseñanza, la medicina, el empresariado y la administración pública. Pero la gran mayoría de los gitanos comparte las dificultades de los grupos más necesitados de la población española y hay un sector importante de la minoría que sobrevive en condiciones muy difíciles, con grandes niveles de desempleo y subempleo, pobreza y claras muestras de exclusión social y desigualdad en salud, infravivienda y participación política (Laparra, 2011; Laparra, Gil y De La Torre, 2016; Latorre-Arteaga, Gil-González, Vives-Cases y Casado, 2016).

La brecha educativa

Uno de los elementos más visibles e importantes del estado de vulnerabilidad y exclusión de la minoría gitana española son los déficits educativos y de formación que siguen arrastrando en casi todas las localidades donde residen. Este déficit en formación incide negativamente en sus oportunidades laborales, su participación política y en muchos otros aspectos de su vida cotidiana.

Desde la segunda mitad de la década de 1980, y particularmente con la implementación de Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, los gitanos y gitanas han sido incorporados de forma casi completa en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Según un reciente estudio, la escolarización del alumnado gitano en primaria se acerca en los últimos años al 99 % (FSG, 2013). Sin embargo, aún existe una notable brecha educativa entre los miembros de la mayoría y la minoría gitana en España que concierne a los resultados del aprendizaje, la permanencia en los estudios más allá del período obligatorio y el logro de formación y titulación avanzada. Esa persistente disparidad en los resultados educativos

entre los estudiantes de las minorías romaníes y los de la mayoría ha sido observada en todos los países europeos (Brüggemann, 2014; FRA, 2012). Para producirla concurren tanto factores escolares como factores comunitarios y familiares (Gamella, 2011).

Los indicadores de la brecha entre alumnado de la minoría y la mayoría en España son concluyentes. En 2002 el 67 % del alumnado de la minoría tenía un rendimiento inferior a la media y no había adquirido hábitos de trabajo y estudio (FSGG, 2002). Un estudio que utilizó una encuesta nacional de población gitana realizado en 2006 encontró que solo el 22,2 % de la población gitana había alcanzado un nivel de secundaria obligatoria¹ en España (Laparra, 2011). En 2013 otro estudio observó cómo se mantenía, e incluso se había ampliado, la brecha educativa, pues los datos indicaban que solo el 15,8 % del alumnado calé había completado la enseñanza secundaria obligatoria (FSG, 2013). Un elemento central de abandono comienza en la enseñanza primaria; en el último año, esto es, en sexto curso, abandona un 11 % (FSG, 2013). En secundaria obligatoria el abandono se intensifica hasta llegar al 74 % de los entrevistados (FSG, 2013).

Nuestras observaciones en la zona de estudio confirman que desde los últimos cursos de primaria y en secundaria el interés de los estudiantes romaníes por la escuela y lo que allí se hace va desapareciendo, el aburrimiento y el conflicto crecen, el absentismo se regulariza, y al cumplir los 16 años, si no antes, la gran mayoría de las chicas y chicos gitanos

¹ En España la enseñanza obligatoria empieza a los 6 años y termina a los 16. Está formada por un primer ciclo de primaria, que dura 6 años, y por la secundaria, obligatoria que dura 4 cursos.

abandonan los estudios sin el nivel propio de secundaria y casi siempre sin el título. La tasa de 80 % de abandono o fracaso escolar que encontró una reciente investigación (FSG, 2013) podría considerarse optimista en el entorno de nuestro trabajo, dos comarcas del norte de la provincia de Granada. Es urgente, por tanto, plantearse cuáles son las razones de esta situación y cómo podría atajarse.

Tres factores clave en el abandono escolar

Diversos estudios han intentado explicar las causas del abandono y fracaso escolar de la minoría. Algunos estudios sobre el periodo de escolarización obligatoria del alumnado gitano han destacado, junto a problemas económicos o el matrimonio temprano, el desfase en el aprendizaje y la segregación como causa del fracaso (para un resumen de estos estudios véase Álvarez, Parra y Gamella, s.f.).

La segregación se ha considerado también una importante causa de fracaso (Kertesi y Kézdi, 2005). Santiago (2012) llevó a cabo una investigación en 11 barrios de cuatro ciudades españolas y halló que en todos los barrios había escuelas en las que el porcentaje de estudiantes gitanos y gitanas era mucho más alto que el porcentaje de población gitana que vivía en el barrio. Asimismo, el informe ECRI sobre España (2011) afirma que en los centros hay manipulación en el procedimiento de admisión de alumnos, lo que genera escuelas “gheto” donde se concentran de forma desproporcionada alumnos de familias inmigrantes y *calé*.

Además de esta segregación interescolar en España se generan importantes procesos de segregación intraescolar como un efecto colateral de los programas de apoyo y compensación al alumnado

en desventaja. En los programas de compensación los estudiantes gitanos y gitanas tienen un currículo adaptado y profesores vocacionales especializados en alumnos con necesidades especiales en las asignaturas principales, pasando a aulas de integración que comparten con el resto de los alumnos en las otras asignaturas (Harry, 2005; Fernández, 2006). Teresa San Román (1992) ya apuntó que la compensación debería ser una solución extrema y evitar que se normalizase. Por su parte, Fernández-Enguita (1999) ha señalado que la diferenciación en aulas de compensación e integración que establece el sistema educativo es fruto de lo “que la sociedad paya ha decidido... hacer con los gitanos sin contar en ningún momento con su opinión al respecto” (p. 195).

Además, durante el proceso educativo emergen otra serie de problemas que crean desventajas adicionales para el alumnado *calé* y que cooperan notablemente a su retraso curricular. Un factor para tener en cuenta es el bajo nivel educativo en las familias gitanas, lo que les impide el apoyo y seguimiento del proceso educativo (Gamella, 2011). Otro son las dificultades organizativas dentro de los centros y la escasez de recursos para aplicar los programas de integración (Beremenyi, 2011; Giménez et al., 2003; Smith 1997). Igualmente ha sido objeto de interés el estudio de las diferencias culturales (Fernández-Enguita, 1999). Por ejemplo, cómo las diferencias entre las formas de crianza, educación y socialización en el contexto familiar y en la escuela contribuyen a crear tensiones que disminuyen la participación en la educación (Giménez et al., 2003; Smith, 1997). Y, finalmente, casi todas las investigaciones ponen de relieve los problemas económicos que enfrentan la mayoría de las familias gitanas (CIS, 2006; FSG, 2006, 2013; Laparra, 2011). Aunque la influencia

de los factores económicos no es uniforme (Gamella, 2011).

Finalmente, la relación entre matrimonio adolescente y fracaso escolar ha sido puesta de manifiesto en estudios anteriores (Cvorovic, 2004; Martín y Gamella, 2005; Gamella, 2011; Levinson y Sparkes, 2006). El matrimonio temprano no debe verse como una tradición inamovible que corresponda a una identidad étnica inalterable. Es fruto de la intersección de fuerzas diversas que operan en complejos sistemas de adaptación cultural y en sistemas específicos de género y parentesco. Los sistemas matrimoniales gitanos son un elemento central de la diferenciación cultural de las minorías romaníes (Martín y Gamella, 2005; Gamella, Fernández y Adiego, 2015). Forman parte de complejas estrategias de reproducción en las que estas minorías han podido manifestar una autonomía relativamente mayor en relación con los sistemas políticos y productivos dominantes (Gamella, Beluschi, Gómez y Muntean, 2017). Pero un cambio en las circunstancias económicas, educativas y políticas transforma también esas adaptaciones matrimoniales.

Objetivos

Profesores, padres y alumnado entienden que la interacción entre factores del sistema educativo y factores socioculturales cooperan para crear la desventaja educativa del alumnado gitano. En este trabajo nos centramos en tres factores que parecen decisivos en el contexto estudiado:

Primero, la segregación escolar como causa de la creciente alienación del alumnado minoritario. Segundo, el retraso en el desarrollo de competencias y conocimientos respecto a los compañeros y

compañeras de la misma edad va creando también una situación de desigualdad, dificultad y desinterés en un número desproporcionado de estudiantes de la minoría. Y tercero, la importancia del matrimonio precoz que sustenta y perpetúa un sistema de género específico y ofrece a los alumnos de la minoría un conjunto de opciones vitales más atractivas que las que ofrece la enseñanza y el colegio, y que hoy resultan incompatibles con la formación continuada.

La intersección de estos factores establece trayectorias de paulatino despegue y abandono final del colegio para una mayoría de niños y niñas gitanos. Un buen diagnóstico de las condiciones de partida es un elemento esencial para poder transformar esta situación contando sobre todo con la agencia de los actores directamente implicados y sus demandas a la sociedad más amplia.

Métodos

Este estudio se realizó en una agrocuidad andaluza en cuyo núcleo residían unas 5300 personas, de las cuales más del 30 por ciento se presentaban como gitanos y gitanas. La minoría gitana local constituye un grupo relativamente segregado en términos espaciales, laborales y matrimoniales. Los matrimonios mixtos o interétnicos han sido muy pocos, aunque se están incrementando ligeramente en los últimos años.

Se trata de una población que se caracteriza por ser relativamente más joven que la mayoritaria (27 años de edad en promedio, en comparación con 41 años de edad para la población en general), de modo que el alumnado gitano es una estimable proporción de la matrícula total; y porque en la población se ha venido produciendo una significativa segregación de

la población gitana en vivienda, trabajo y matrimonio (Gamella, 1996; Gamella, Quesada y Martín, 2014; Gamella y Martín, 2017).

Los datos fueron recogidos mediante técnicas cualitativas. Para entender las razones del fracaso y abandono escolar entrevistamos a 17 informantes cualificados (mediadoras sociales, directivos y orientadores de diversos centros educativos de primaria y secundaria de la comarca), la mayoría de los cuales tienen al IES de la población como centro de referencia. Además recogimos datos documentales sobre rendimiento y problemática educativa, y participamos en diversas actividades escolares que reunían a alumnos, familias y profesores. Completamos la información realizando cinco grupos focales (33 participantes) con profesores, alumnos (gitanos y no gitanos) y a sus familias. En el análisis de todos estos materiales identificamos las diversas causas del fracaso y abandono escolar. Por último, contrastamos y discutimos los resultados hallados con el profesorado, orientadores y trabajadores sociales (24 participantes) en dos sesiones de trabajo.

Resultados

A continuación exponemos los diversos factores que coadyuvan al abandono escolar de los estudiantes de la minoría.

Segregación escolar

■ Primaria

En la población hay un solapamiento entre la segregación espacial que sufre la población gitana y su segregación en centros educativos. En educación infantil y primaria el alumnado romaní se acumula en dos de los tres centros existentes en

el pueblo. Los procedimientos de admisión están basados en el ingreso anual familiar, la distancia de la escuela al hogar y el número de hermanos que atienden ya a ese colegio.

En uno de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) el 70 % de los estudiantes² se identifica como gitano, en el otro lo hace el 54 %. Ambos pasan el umbral del 50 % que Surdu (2003) utiliza para referirse a escuelas étnicamente segregadas. Puntualiza la directora de uno de los centros que se trata de una situación de ‘concentración escolar’, ya que “los padres payos buscan subterfugios para matricular a los alumnos en otros centros”. Tras esta fuga del alumnado payo al centro que resta, está la decisión de los padres de evitar las escuelas con una alta proporción de alumnos gitanos.

Según los profesores de primaria, mejorar el encaje de los alumnos de la minoría y sus familias en las instituciones educativas es una parte importante de su trabajo. Por ello las escuelas que concentran alumnado gitano dedican un sobreesfuerzo a cuestiones que denominan “de convivencia”, y que abarca aspectos de comportamiento, salud, alimentación, programación, o establecer y regular la relación con las familias. Aunque entre este alumnado se menciona alguna familia paya desestructurada, la mayoría más necesitada, a juicio de las profesoras, son calé. El personal de los CEIP se siente sobrecargado con estas tareas y aspiran a que sus centros sean declarados ‘de compensación’ para obtener los fondos y profesores adicionales que conllevan esta catalogación. Estos problemas parecen ir en detrimento de aspectos curriculares

² Cifra que ha llegado a ser del 85 % según la directora del centro.

centrados en competencias básicas como la lectoescritura o las matemáticas.

■ Secundaria

Estos déficits competenciales se hacen notar en secundaria. Cuando los alumnos y alumnas gitanos llegan a secundaria, al único Instituto de Enseñanzas Medias (IEM) que hay en la localidad, la mayoría de los estudiantes gitanos son transferidos a los programas de compensación. La asignación se hace a través de mecanismos institucionales a cargo del departamento de orientación y el equipo directivo del centro. Los criterios que siguen son que muchos son alumno en desventaja social, y que han pasado a secundaria sin adquirir los conocimientos básicos; además se tienen en cuenta que en algunos casos su conducta se considera *anormal*, y finalmente, su adscripción étnica. Igualmente, las adaptaciones curriculares significativas se hacen sobre todo para alumnos gitanos.

Los programas de compensación ofrecen un currículo adaptado y profesores vocacionales especializados en alumnos con necesidades especiales, pero como su público es sobre todo el alumnado gitano, también crean segregación étnica en el centro. La asignación de alumnos parece indicar un esfuerzo por crear grupos uniformes en el progreso educativo, pero también en su adscripción étnica. Esta impresión parece confirmarse de la asignación del alumnado en grupos. Por ejemplo, en segundo de ESO, donde un grupo está formado por 18 alumnos gitanos de los 23 que lo forman, mientras que en el otro solo hay 2 gitanos entre los 20 alumnos. A partir de tercero el abandono de alumnos gitanos hace que sean una minoría dentro de cada grupo.

Los profesores reconocen que la integración no es un objetivo logrado por los programas de compensación y señalan que el sistema educativo programa de espaldas a la realidad social.

Por su parte, los familiares del alumnado calé son conscientes de que la aplicación de los programas de compensación favorece la separación étnica y la segregación y la interpretan como prolongación de la segregación que sufren en el pueblo. En consecuencia responden señalándolos como racistas.

También hay que considerar que la perspectiva del profesorado no es unánime. Algunos profesores piensan que ciertos compañeros y compañeras mantienen actitudes antigitanas y cuentan de alguno que en los primeros minutos de clase expulsa deliberadamente a los estudiantes de la minoría más problemáticos para librarse de ellos. En cierto modo, estos profesores se des-responsabilizan de la integración y educación de los alumnos gitanos y piensan que la separación en grupos está destinada a solventar el problema de disciplina que representan los jóvenes gitanos. Un responsable del instituto pensaba que la solución al problema de la fracción entre los profesores y el comportamiento de algunos y algunas adolescentes gitanos sería que “en el centro hubiera unos cuantos profesores gitanos”.

Retraso curricular

■ Primaria

Los datos recogidos muestran que el 70 % de los alumnos y alumnas gitanas que llegan a secundaria han repetido algún curso en primaria. Según sus profesores, en primaria el alumnado calé encuentra dificultades familiares que se añaden a la desventaja social y económica y que propician el retraso. Por ejemplo, profesoras de distintos cen-

tros nos decían que muchas familias ni apoyan ni tienen en cuenta las necesidades escolares de sus hijas e hijos; en los hogares no hay lugar ni tiempo estipulado para hacer los deberes, y la televisión, siempre presente, impide hacer las tareas. Además subrayan las diferencias que hay entre niños y niñas: las hermanas mayores tienen que cuidar a sus hermanos, lo cual supone que no tengan tiempo para hacer sus deberes o que tengan que dejar los estudios.

■ Secundaria

El paso a secundaria provoca cambios sustanciales que hacen que los alumno/as gitanos se resientan de los déficits de aprendizaje acumulados en primaria. Las alumnas de la minoría afirmaban que no les gustaba secundaria porque habían pasado de obtener muy buenas puntuaciones en primaria a suspender en secundaria. Por su parte, algunos de sus familiares son conscientes de que los programas de compensación obedecen al desfase curricular de sus hijos, a la vez que apuntan que las consecuencias del retraso es que los chicos y chicas experimenten aburrimiento y vergüenza y deseen abandonar los estudios.

Por otro lado, las familias castellanas se quejan del número de alumnos de la minoría, culpándolos del retraso de sus propios hijos e hijas. Una madre de un alumno que no iba bien en los estudios, colaboradora de la asociación de padres, afirmaba: “muchos niños de etnia... vienen a incordiar en clase”. Por su parte, los profesores y profesoras conocen el retraso de muchos de sus alumnos, pero piensan que lo podrían superar, de modo que para ellas es un problema menos grave que para otros miembros de la comunidad educativa.

Intersección del retraso en el aprendizaje y la segregación: conflicto

Mientras que en primaria el profesorado no enfatiza la existencia de conflictos graves entre alumnado payo y gitano, en secundaria se aprecia un conflicto latente que se manifiesta en determinados espacios.

Los programas de compensación están destinados a eliminar el desfase educativo, pero en realidad el retraso no se recupera, y algunos profesores ponen de manifiesto que cuando las alumnas y alumnos payos y gitanos se reúnen en el aula de integración se crean tensiones y conflictos.

Las diferencias en el aprendizaje, la falta de contacto normalizado y la oposición entre alumnado gitano y payo conduce al rechazo en las clases de integración. Los alumnos y alumnas gitanos se sienten cohibidos cuando están con los alumnos y alumnas payos. Según afirma el profesorado, el alumnado calé utiliza diferentes estrategias para afrontar esta situación. La mayoría opta por la ‘invisibilización’; por ejemplo, situándose en los pupitres de atrás en las clases de integración y no participando ni contestando a las preguntas. Otros optan por comportamientos opuestos, ‘supervisibles’, que poseen un componente de enfrentamiento que altera la marcha de las clases o molesta a los no gitanos en recreos o pasillos.

Estos recursos actitudinales son una forma de conducta que crea diferenciación entre alumnos de la mayoría y la minoría. Diferenciación que puede conducir a que se metan unos con otros y llegue a haber conflictos y peleas. Este tipo de conductas son comunes en el centro, aunque a la vez los alumnos de la mayoría y la minoría cuen-

tan que pueden mantener relaciones amistosas, e incluso algunos prefieren por relacionarse con el otro grupo.

Los adultos calé son conscientes de los efectos de las conductas racistas sobre el fracaso y abandono escolar. El término “gitano” no es neutro en la población, y tampoco lo es en el centro escolar. Según el hablante puede tener un claro sentido despreciativo, hasta afrentoso, o usarse con orgullo y sentido de distinción. Esta ambivalencia es significativa porque ‘gitano’ se puede utilizar tanto en sentido peyorativo como para reforzar el sentido de identidad. Lo que refleja una identidad social intersectada en múltiples niveles. Cuando los adolescentes gitanos abandonan el sistema educativo lo hacen reafirmando otro eje de identidad, dominación y discriminación, en este caso de sexo-género: el matrimonio temprano.

Matrimonio temprano

Todos los miembros de la comunidad educativa están de acuerdo en que el matrimonio precoz es una de las principales razones de que el alumnado gitano abandone la escuela y no desarrollen su potencial educativo.

Nosotros obtuvimos la impresión de que para las familias payas del pueblo el matrimonio temprano y usos asociados son una cosa ‘propia de gitanos’ que no requiere explicación. Sin embargo, para los profesores y profesoras, las costumbres del matrimonio temprano y del pañuelo les provocan muchos interrogantes e incluso ansiedades. A estos profesionales, por un lado, les es difícil entender el matrimonio adolescente como una opción responsable, y por otro, es frustrante puesto que esa causa estaría ligada a su incapacidad para transmitir va-

lores educativos en cuestiones de autonomía, género y propósito vital. Finalmente, los profesores/as ni entienden ni pueden compartir preferencias que van contra los valores que promocionan como educadores.

Por su parte, el alumnado gitano aduce como causa del matrimonio adolescente la urgencia matrimonial, la necesidad de poder realizar sus deseos de independencia afectiva, decisoria y sexual. Sus explicaciones suelen ser poco elaboradas y algo circulares, pues asocian casarse pronto con el pronto deseo de casarse y sus ventajas prácticas socialmente construidas en su entorno cultural.

Las chicas comentan numerosos casos, que, según las mediadoras que trabajan en el IES, incluso van en aumento durante los últimos años de crisis económica. Sus narrativas conectan la procreación con el matrimonio adolescente. Los adultos calé vinculan el matrimonio adolescente a la importancia de mantener la virginidad de las chicas y a la honra de los padres frente al proceso matrimonial. De modo que algunas chicas podrían ser presionadas para dejar la escuela por miedo a relaciones indeseadas y a la necesidad de su trabajo. Aunque debemos apuntar al hecho de que también los chicos, que no son forzados por sus padres, presionan ellos mismos por dejar la escuela cuando pasan la edad en que es obligatoria. Un padre desempleado y con dos hijas en edad escolar nos decía: “Están deseando tener 16 años para salir. Las madres están hartas, están deseando que cumplan los 16, porque no pueden con los niños”. Admitiendo implícitamente que considera una tarea de mujeres el seguimiento escolar de las hijas e hijos.

En este sentido, nuestras observaciones parecen indicar que más que una presión familiar para que

dejen la escuela, lo que existe es una indiferencia por el mundo educativo creada por la situación de retraso, sentimiento de minusvaloración y conflicto, que apremia a las chicas y sus familias a buscar matrimonios hipergámicos como forma de afrontar el futuro.

Discusión y conclusiones

Los miembros de la comunidad educativa estudiada mantienen un conjunto amplio de ideas y experiencias en torno a la finalidad y efectos de los programas de compensación, la evaluación de la segregación y las consecuencias del retraso. Y aunque hay una gran diferencia en su valoración de estos problemas debido a su posición institucional, los valores educativos y de género que sustentan, existe una convergencia de percepciones y representaciones compartidas que, en general, coinciden con lo que una observación paciente también revela. El abandono y fracaso escolar del alumnado gitano se ve como un proceso que abarca desde la educación primaria a los dos primeros años de ESO, que implica y responsabiliza a todos los miembros de la comunidad educativa, y que tiene consecuencias muy negativas para la educación de la mayoría de los alumnos y alumnas gitanas. Es un fracaso del propio modelo escolar implementado, al menos de sus objetivos manifiestos.

En primer lugar, la segregación del alumnado gitano en ciertas escuelas donde se acumulan los fracasos es un reflejo y resultado de una segregación residencial, laboral y sociopolítica más amplias. Además, en ellas se produce una forma de segregación no deseada inducida por programas de compensación educativa del alumnado con problemas que, mayoritariamente, se define como romaní.

Ya en educación infantil, y sobre todo en primaria, se inicia un proceso de divergencia formativa que hace que cierto alumnado se acumule en determinados centros, cuyo profesorado se ve sobrepasado por la carga adicional que representan niños y niñas con particulares necesidades educativas. Los profesores se quejan desde esos cursos de que estos alumnos no cuentan con modelos o apoyo familiar. Los profesores son compelidos a compensar lo que desde el sistema educativo se consideran deficiencias, realizando una tarea de *normalización*. Pese a esos esfuerzos, en esos colegios de primaria los alumnos tienden a acumular retraso en áreas clave como lectoescritura, ciencias y matemáticas.

Cuando llegan a secundaria el retraso en el aprendizaje de muchos alumnos y alumnas gitanos los dirige a los programas de compensación. Pero, como expone García (2005), estos programas son ineficaces para que recuperen el retraso en el aprendizaje. Las familias y alumnado gitano observan que la segregación opera creando, por un lado, grupos de alumnos atrasados mayoritariamente gitanos y, por otro, grupos avanzados mayoritariamente payos; comprueban que la segregación no cumple su función y la consideran una medida racista. Las familias gitanas preferirían una educación integrada; idea que comparten con los padres romaníes de otros países (Ivanov et al., 2002). La imposibilidad de conseguirlo agrava el distanciamiento de las familias y alumnos gitanos con la escuela.

Además, la separación entre alumnos gitanos y payos difiere su contacto normalizado y exacerba las diferencias entre ellos. Los alumnos y alumnas romaníes poseen un nivel curricular que no les permite seguir y participar normalmente en las clases, lo cual les aburre y les hace sentirse avergonzados

por su nivel curricular (Fernández, 2006). Estos sentimientos negativos –vergüenza, aburrimiento, desinterés y desapego– se suman a otros factores comunitarios que conducen a que muchos alumnos gitanos se protejan mediante la no participación sistemática o mediante conductas disruptivas. Esto se ha observado también en otros países que cuentan con minorías romá relativamente integradas en escuelas mayoritarias (Lloyd y McCluskey, 2008).

Como ocurre en otros contextos (Danaher, Coombes y Kiddle, 2007; Levinson, 2014), esta situación justifica que una parte de los profesores mantengan actitudes estereotipadas y bajas expectativas hacia este alumnado. Lo que confirma las sospechas y el distanciamiento de las familias gitanas con la escuela.

Estas experiencias negativas contribuyen a que el alumnado gitano desde primero comience a pensar en dejar la escuela. Más aun cuando su techo educativo sería un título de ESO que proporciona una empleabilidad limitada por títulos deprecia- dos en un mercado de trabajo rígido y restringido por actitudes antigitanas (O'Higgins y Brüggemann, 2014). Todos estos problemas hacen que las estudiantes gitanas juzguen inexistente la posibilidad y escasos los beneficios de continuar en el sistema educativo (O'Higgins, 2010).

En definitiva, los alumnos y alumnas gitanas observan que su continuidad educativa está comprometida por el retraso, y tienen que resistir los sentimientos negativos que produce su separación en grupos atrasados de compensatoria. En estas condiciones los alumnos presionan por dejar la escuela, mientras que sus familias, con base en su experiencia, no pueden justificadamente resistir esa

presión. Para padres y alumnos gitanos el matrimonio se convierte en un atractor identitario que les ofrece una solución a problemas de conflicto, autoestima, estatus grupal y sexualidad a la vez que les promete independencia, desarrollar relaciones y un futuro dentro de su comunidad.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada mediante la subvención número PP11-SEJ-8286 – *Proyectos de Investigación de Excelencia de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía*.

Referencias

- Álvarez A., Parra, I. y Gamella, J.F. (en prensa). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*.
- Bereményi, B. Á. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalan schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355–369.
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), 439–452.
- CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas) (2006). *Encuesta sociológica a hogares de la población gitana. Estudio 2664*. Madrid.
- Čvorović, J. (2004). Sexual and Reproductive Strategies among Serbian Gypsies. *Population and Environment*, 25 (3), 217–242.
- Danaher, P. A., Coombes, P. y Kiddle, C. (2007). *Teaching traveler children: Maximizing learning outcomes*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) (2011). ECRI report on Spain 2011. Recuperado de <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ENG.pdf>
- Fernández-Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela payas. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Fernandez, O. (2006). Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration. *Intercultural Education*, 17(4), 373-390.
- FSGG (Fundación Secretariado General Gitano) (Ed.) (2002). Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria. Madrid: FSGG.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/Instituto de la mujer.
- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Right) (2012). *The situation of Roma in 11 EU member states*. Recuperado de http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf.
- Gamella, J.F. (1996). *La población gitana en Andalucía. Un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Sevilla: Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, Junta de Andalucía.
- Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias de éxito_Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana.pdf](http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias_de_éxito_Modelos_para_reducir_el_abandono_escolar_de_la_adolescencia_gitana.pdf)
- Gamella, J.F., Quesada-Garrido, A. y Martín, E. (2014). New methodological approaches in the Anthropological demography of Romani groups. An example from the study of the evolution of the infant and child mortality of the *Gitanos* or Calé of Spain (1871-2007). *Sociología, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, número temático, 175-204.
- Gamella, J.F., y Martín, E. (2017). The decline of infant and child mortality among Spanish Gitanos or Calé (1871-2005): A microdemographic study in Andalusia. *Demographic Research*, 36(33), 945-988.
- Gamella, J.F., Fernández, C. y Adiego, I.J. (2015). The long agony of Hispanoromani. The remains of Caló in the speech of Spanish Gitanos. *Romani Studies*, 5, 25:1, 53-93.
- Gamella, J.F., Beluschi, G., Gómez Oehler, E. y Muntean, V. (2017). Founder Effects and Transnational Mutations. The familiar structure of a Romani Diaspora. En Y. N. Matras y D. V. Leggio (Eds.), *Open borders, unlocked cultures. Romanian Roma migrants in Western Europe* (pp. 83-106). London: Routledge.
- García, B. (2005). *La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela*. Valencia. Tesis doctoral, Univeristat Jaume I.
- Giménez, A. et al. (Coord.) (2003). The education of Gypsy children within Europe. *New Perspectives for Learning – Briefing Paper*, 46.
- Harry, B. (2005). Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: 'Integration is very nice, but ...' *European Journal of Special Needs Education*, 20 (1), 89-106.
- Ivanov, A., Zhelyazkova A., Slay B., Márczis, M., Vaščka, M., O'Higgins, N., Cace, S. y Sirovatka, T. (2002). *Avoiding the Dependency Trap. The Roma in Central and Eastern Europe*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.

- Kertesi, G y Kezdi, G. (2005). Segregation in the Primary School System in Hungary, Causes and Consequences. *Kozgazdasagi Szemle*, 52 (4-5).
- Laparra, D. (Coord.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Laparra, D., Gil, D., y De la Torre, M. (2016). The social class gradient in health in Spain and the health status of the Spanish Roma. *Ethnicity & health*. 21(5), 468-79. doi: 10.1080/13557858.2015.1093096.
- Latorre-Arteaga, S., Gil-González, D., Vives-Cases, C. y Casado, D. (2016). Vision and Hearing Health Inequities in the Roma population: A National Cross-Sectional Study in Spain. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 19(6), 1304-1314. doi: 10.1007/s10903-016-0489-9.
- Levinson, M. P. y Sparkes, A. C. (2006). Conflicting value systems: Gypsy females and the homeschool interface. *Research Papers in Education*, 21(1), 79-97.
- Levinson, M. P. (2014). "What's the plan?" "What plan?" Changing aspirations among Gypsy youngsters, and implications for future cultural identities and group membership. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (8), 1149-1169.
- Lloyd, G. & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: 'contradictions and significant silences'. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331-345. Retrieve from <http://www.step.education.ed.ac.uk/wp-content/uploads/2015/08/GLGMcC-article.pdf>
- Martín, E. & Gamella, J. F. (2005). Marriage practices and ethnic differentiation. The case of Spanish Gypsies (1870-2000). *The History of the Family*, 10, 45-63.
- O'Higgins, N. (2010). "It's not that I'm a racist, it's that they are Roma": Roma discrimination and returns to education in South Eastern Europe. *International Journal of Manpower*, 31(2), 163-187.
- O'Higgins, N. & Brüggemann, E. (2014). The Consequences of Cumulative Discrimination: how special schooling influences employment and wages in the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 13 (3), 282-294.
- San Román, T. (1992). Pluriculturalidad y marginación. En VV.AA. *Sobre interculturalidad* (pp. 177-188). Girona: Fundació Ser.Gi.
- Santiago, C. (2012). *School segregation of romani students in Spain. Research report of a study conducted in four selected location*. Recuperado de http://www.roma-decade.org/cms/upload/file/8559_file1_school-segregation-of-romani-students-in-spain.pdf
- Surdu, M. (2003). The Quality of Education in Romanian Schools with High Percentages of Romani Pupils. *Roma Rights Review*, 3-4. Recuperado de <http://www.errc.org/article/the-quality-of-education-in-romanian-schools-with-high-percentages-of-romani-pupils/1628>
- Smith, T. (1997). Recognizing Difference: the Romani 'Gypsy' child socialisation and education process, *British Journal of Sociology of Education*, 18 (2), 243-256. doi: 10.1080/0142569970180207

6.3

DESEMPEÑO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS ECONÓMICAS, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y FUNCIONAMIENTO FAMILIAR, EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE UN PROGRAMA DE BECAS Y APOYO FINANCIERO”: ESTUDIO PILOTO

BRIAN QUINTERO-MANES

Universidad del Norte
bmanes@uninorte.edu.co

MARINA LLANOS

Oficina de Financiamiento Estudiantil
mllanos@uninorte.edu.co

MARÍA AMARÍS

Departamento de Psicología
mamaris@uninorte.edu.co

Resumen

Este es un estudio piloto, de metodología cuantitativa y de corte correlacionar, en el que se analizaron las variables desempeño académico, competencias económicas, las estrategias de afrontamiento y funcionalidad familiar en estudiantes universitarios a partir de una relación bivariada (a través del estadístico “r” de Pearson). Esta investigación contó con la participación de 86 estudiantes universitarios entre 16 y 21 años de edad; a partir del resultado de las pruebas aplicadas se no se logró identificar relación entre el desempeño académico y las variables en mención, sin embargo, sí se evidencia una baja alfabetización económica, aunque existe una tendencia a ser reflexivo y austero con el manejo del recurso económico. Adicional a lo anterior se identificó una tendencia a las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, y un equilibrio entre cohesión familiar y adaptación familiar.

Introducción

Competencias económicas. Las competencias son las facultades que tienen las personas en diferentes áreas para conocer, actuar y sentir acerca de áreas específicas del conocimiento; en este sentido, las competencias económicas es la aplicación de dichas facultades en la comprensión, actuación y sentir frente al mundo económico, por lo cual pueden ser entendidas a través de 3 elementos: *la alfabetización económica*, entendida como los conocimientos sobre economía básica y finanzas que les permite a los individuos entender su mundo económico, así como interpretar los eventos que directa o indirectamente los afecta, y que le va a permitir tomar decisiones racionales y poseer control sobre su futuro económico (Iqbal, 2003, citado, Llanos, Denegri, Amar, Abello y Tirado, 2009); *las actitudes hacia el endeudamiento*, entendidas como una predisposición aprendida para responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable hacia un objeto determinado (Ajzen, y Fishbein, 1977); cuando dicho objeto es el endeudamiento, estaremos hablando de una predisposición a responder de manera característica ante el endeudamiento, ya sea mostrando aceptación hacia el crédito como un aspecto consustancial de los patrones de consumo o, por el contrario, su evaluación como una conducta económica evitable (Denegri, Ferro y Amar, 1998); *las conductas de consumo*, puede ser definida como los procesos de toma de decisiones y las actividades físicas implicadas en la evaluación, adquisición, uso y disposición de bienes y servicios (Bonàs, 2005; Casabayó y Agell, 2012).

Funcionalidad Familiar. “La familia es el contexto natural para crecer y recibir apoyo, que a lo largo del tiempo va elaborando sus propias pautas de interacción, las cuales constituyen la estruc-

tura familiar” (Medellín-Fontes, Rivera-Heredia, López-Peñaloza, Kanán-Cedeño, y Rodríguez-Orozco, 2012), de este modo cada familia crea y organiza formas para atender a las demandas de cada uno de sus miembros.

En relación a cómo funciona la familia se ha propuesto un modelo que tiene como principal intención el análisis de 3 dimensiones: la cohesión, adaptabilidad y comunican, de manera que de acuerdo con el contexto se encuentre e equilibrio y un funcionamiento adecuado (Olson, Sprenkle y Rusell, 1983; Olson, Russell, y Sprenkle, 1989). Este modelo es denominado circuncomplejo, pues en un plano circular permite mover a la familia en un espectro donde se analiza el funcionamiento teniendo en cuenta la funcionalidad o disfuncionalidad de las relaciones familiares.

Estrategias de afrontamiento. De acuerdo con la perspectiva clásica del afrontamiento desarrollado por Lazarus y Folkman (1986), el afrontamiento es considerado como el conjunto de esfuerzos y/o estrategias tanto a nivel comportamental y como cognitivo para llevar a cabo una actividad o demanda externa o interna generada por un evento estresante que luego de ser evaluado se considera que sobrepasa los recursos personales (González, Bakker y Rubiales, 2014); adicionalmente, de acuerdo con lo presentado por Morales, Fernández, Infante, Trianes y Cerezo (2010), las estrategias de afrontamiento son consideradas como indicadores de salud mental, teniendo en cuenta cómo se emplean estas, puede ser un elemento predictor para psicopatologías. Frydenberg y Lewis (1994) añaden un tercer elemento a la conceptualización de las estrategias de afrontamiento, teniendo en cuenta que durante todas las etapas del desarrollo la madurez cognitiva no está en plenitud, por

lo cual se valora en igual medida el componente afectivo; de modo que se entiende entonces que el afrontamiento en jóvenes está dado por el conjunto de estrategias cognitivas, afectivas y comportamentales que le permiten al sujeto la búsqueda del equilibrio para responder ante una situación en la que existen exigencias a partir de las demandas internas y/o externas (estrés), de modo que se puede intentar resolver la situación o cambiar el foco de atención sin necesariamente resolver la situación.

Objetivos

General: Establecer la relación entre el desempeño académico y las competencias económicas, las estrategias de afrontamiento y el funcionamiento familiar en estudiantes universitarios beneficiarios del programa de “becas y apoyos financiero”.

Específicos: Establecer la relación entre el desempeño académico y las siguientes variables:

Las competencias económicas: la alfabetización económica, las actitudes hacia el endeudamiento y las conductas de consumo; *Estrategias de afrontamiento:* centradas en la emoción, centradas en la evitación y centradas en el problema; *Funcionamiento familiar:* cohesión y adaptación familiar.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, de corte correlacionar, en el que luego de la recolección primaria de datos a partir de un grupo de instrumentos y la respectiva tabulación y calificación de los mismos se procedió a un análisis inicialmente

descriptivo de los datos; esto con el fin de conocer el comportamiento variable a variable, identificar datos perdidos, o comportamientos atípicos y atípicos extremos (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2003); posteriormente se procedió con un modelo de análisis correlacionar a partir de la aplicación de “r” de Pearson.

Sujetos: Este estudio piloto contó con la participación de 86 estudiantes de la Universidad del Norte en Barranquilla (entre 16 y 21 años de edad), de distintos programas académicos, de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; el criterio de inclusión se encontraba en reportar para el pago de su matrícula en la universidad algún tipo de financiación, tales como beca y/o créditos. Además de lo anterior se tuvo en cuenta que el estudiante se mantuviera como estudiante activo para el periodo vigente a la aplicación de los instrumentos.

Instrumentos: Para la realización de este trabajo los sujetos participantes contestaron 3 grupos de pruebas: para la revisión de las competencias económicas: “Test de alfabetización económica (TAE-A)”, “Escala conductas de consumo” y la “Escala de actitudes hacia el endeudamiento”; para la revisión del funcionamiento familiar se utilizó la “Escala de cohesión y adaptabilidad familiar (FACES III)”; y para la revisión de las estrategias de afrontamiento se utilizó la prueba de “Orientación para hacer frente a los problemas-jóvenes (A-COPE)”.

Resultados

A partir del análisis realizado a los datos se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 1. Distribución de la muestra de acuerdo a la división académica del programa de estudio y género

División Académica	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Arquitectura y Diseño	2	4,7%	1	2,3%
Ciencias Básicas	1	2,3%	0	0%
Ciencias de la Salud	2	4,7%	0	0%
Ciencias Jurídicas	2	4,7%	1	2,3%
Escuela de Negocios	5	11,6%	2	4,7%
Humanidades y Ciencias Sociales	9	20,9%	27	62,8%
Ingenierías	21	48,8%	0	0%
Educación	0	0%	2	4,7%
Música	1	2,3%	10	23,3%
Total	43	100%	43	100%

Tabla 2. Puntajes medios de las variables de estudio, identificando las subcategorías de cada una de ella

Variables de Estudio	Sub-Categoría de Estudio	% Promedio	
Desempeño Académico		77,67	
Estrategias de Afrontamiento	Centradas en el Problema	58,6%	
	Centradas en la Emoción	45,2%	
	Centradas en la Evitación	45,9%	
Funcionalidad Familiar	Cohesión Familiar	80,0%	
	Adaptabilidad Familiar	58,0%	
Competencias Económicas	Conocimiento del Mundo Económico	Alfabetización Económica	53,7%
	Actitudes hacia el Endeudamiento	Austeras	90,0%
		Hedonistas	50,0%
	Conductas de Consumo	Reflexivas	82,1%
		Impulsivas	35,0%

Tabla 3. Resultado de las correlaciones de las variables de estudio a través la “r” de Pearson

	Afrontamiento centrado en la emoción	Afrontamiento centrado en la evitación	Funcionalidad familiar: cohesión	Funcionalidad familiar: adaptabilidad	Actitudes austeras	Conductas impulsivas
Afrontamiento centrado en el problema	Correlación de Pearson	,603**	,623**	,509**	,502**	,221*
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,041
	N	86	86	86	86	86
Afrontamiento centrado en la emoción	Correlación de Pearson		,629**	,252*	,250*	
	Sig. (bilateral)		,000	,019	,020	
	N		86	86	86	
Afrontamiento centrado en la evitación	Correlación de Pearson			,242*	,307**	
	Sig. (bilateral)			,025	,004	
	N			86	86	
Funcionalidad: cohesión	Correlación de Pearson				,564**	,308**
	Sig. (bilateral)				,000	,004
	N				86	86
Conductas reflexivas	Correlación de Pearson					,278**
	Sig. (bilateral)					,009
	N					86

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Referencias

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.
- Bonàs, M. C. (2005). *Shopping Behaviour Forecasts: Experiments Based on a Fuzzy Learning Technique in the Spanish Food Retailing Industry*. Tesis doctoral, University of Edinburgh.
- Casabayó, M. y Agell, N. (2012). A Fuzzy Segmentation Approach to Guide Marketing Decisions. En A. Meier y L. Donzé, (Eds.), *Fuzzy methods for customer relationship management and marketing: Applications and classifications* (pp. 291-311). Hershey: IGI Global.
- Denegri, M., Ferro, J. y Amar, J. (1998). La construcción de nociones económicas en la infancia y adolescencia. En J. Ferro y J. Amar (Eds.), *Desarrollo Humano. Perspectiva Siglo XXI*. Barranquilla (Colombia): Ediciones Uninorte.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1994). Coping with different concerns: Consistency and variation in coping

- strategies used by adolescents. *Australian Psychologist*, 29(1), 45-48.
- González, R., Bakker, L. y Rubiales, J. (2014). Estrategias de afrontamiento y estilos parentales en madres de niños con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Pensando Psicología*, 10(17), 71-84.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Llanos, M., Denegri, M., Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2009). *Aprendiendo a comprender el mundo económico*. Barranquilla (Colombia): Ediciones Uninorte.
- Medellín-Fontes, M., Rivera-Heredia, M., López-Peñaloza, J., Kanán-Cedeño, M. E. y Rodríguez-Orozco, A. R. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud mental*, 35(2), 147-154.
- Morales, F., Fernández, F., Infante, L., Trianes, M. y Cerezo, M. (2010). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 141-152.
- Olson, H., Russell, C. y Sprenkle, D. (1989). *Circumplex Model: Systemic Assessment and Treatment of Families*. New York: Haworth.
- Olson, H., Sprenkle, H. y Rusell, S. (1983). Circumplex Model of marital and family systems: VI. Theoretical update. *Family Process*, 22(1), 69-83.

6.4

EL ABANDONO ESCOLAR Y EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA

ANDREA BARRIENTOS SOTO

Universidad de Granada, España y
Universidad Metropolitana, Puerto Rico
abarrientos@correo.ugr.es

Resumen

En este artículo presentamos la identificación de los factores que llevan a la decisión de abandonar la escuela y los factores de protección que encaminan a alcanzar un nivel de resiliencia. Se analizó datos de diez escuelas alternativas en Puerto Rico sobre los factores apremiantes que llevaron a los estudiantes a abandonar la escuela. Entre los hallazgos, los factores más prominentes en la decisión de abandonar la escuela se relacionan con el bajo aprovechamiento académico seguido por razones de ausentismo crónico y faltar a clases. Con base en la experiencia de las escuelas alternativas, se observa la viabilidad de avanzar la resiliencia y la paz a través del desarrollo de los factores de protección.

Resiliencia y los jóvenes adolescentes

La adolescencia es un momento crucial del desarrollo humano. La tarea del joven durante este tiempo es descubrir su identidad y construir un proyecto de vida basado en aspiraciones, objetivos, fortalezas y una visión del futuro. Esto requiere un conocimiento y una claridad sobre sus propios valores, fortalezas, debilidades, habilidades que, según Mariela Bustos (2012), “[...] han sido probadas o han surgido en los momentos más difíciles de su vida, siendo abusados o descuidados por aquellos que deben darles seguridad y protección, como los padres o cuidadores [...]” (p. 85).

La combinación de habilidades y destrezas de vida requeridas por los jóvenes en situaciones vulnerables se puede llamar resiliencia. La resiliencia se adquiere a través de un proceso interactivo entre las propias capacidades y fortalezas del individuo y el medio ambiente. El

proceso de resiliencia facilita un cambio de perspectiva que permite a la persona “redefinir” (dando un nuevo sentido o significado) la situación traumática (abuso, abandono, etc.), generando así un cambio de actitud que les permite liberarse del significado original dado a la situación. Otra manera de reducir el impacto del riesgo es modificando su participación en la situación de riesgo. Esto es un punto de inflexión, ya que requiere que la persona se ayude a sí misma y confíe en los demás para recibir retroalimentación sobre su comportamiento en el manejo de la situación (Bustos, 2012; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Existen dos dimensiones de la resiliencia: una que implica el tiempo y la otra progresión, según la capacidad del individuo para enfrentar la adversidad futura cuando se haya superado la adversidad presente. Celinski y Allen (2016) hacen referencia a tres significados primarios de resiliencia que se contemplan en un espectro de tiempo y progresión: la recuperación, la sostenibilidad y el crecimiento.

La **recuperación** refiere a la capacidad de rebotar de un impacto negativo del estrés que se manifiesta como una capacidad para recuperar rápidamente el equilibrio y volver a un estado inicial de salud. La **sostenibilidad** se define como la medida en que los compromisos continuos y decididos en la escuela, el trabajo en la vida familiar y social no son interrumpidos por factores estresantes. El **crecimiento** refiere a que, como “resultado de una respuesta saludable a la experiencia estresante, [...] la persona desarrollará una capacidad de adaptación mejorada a través de nuevos aprendizajes que se extiendan más allá de los niveles previos al estrés” (Celinski y Allen, 2016, p. 60).

La resiliencia hace posible que a lo largo de la vida las personas sean capaces de protegerse contra las crisis vitales manteniendo su integridad física y psicológica, reconstruyendo y manejando un “menú simbólico y conductual positivo de habilidades y herramientas de vida guiadas por un comportamiento positivo y optimista” (Bustos, 2012, p. 86). A su vez, este enfoque ayuda en el desarrollo de unos procesos internos, “que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano” y abordar el conflicto en sus vidas de una manera socialmente aceptable (Kotliarenco et al., 1997, p. 6).

Una investigación innovadora realizada por Edith Grotberg (1999) estudió los factores que existen en el niño resiliente frente a los niños no resilientes. El estudio reveló que la presencia de un solo factor protector no necesariamente promueve la resiliencia. También arroja luz sobre una percepción errónea comúnmente asumida que la pobreza impide el desarrollar la resiliencia con éxito. Hay implicaciones de esta investigación que aplican a las escuelas, ya que la intervención debe considerar una combinación de factores de protección simultáneamente.

La resiliencia puede desglosarse en varios aspectos compuestos de habilidades y creencias (Kotliarenco et al., 1997; Benard, 1995). Estos factores de protección sugieren un perfil general de lo que un adolescente resiliente ha integrado en sus herramientas psico-sociales y emocionales. El perfil del adolescente resiliente cuenta con las siguientes habilidades protectoras para blindarse en contra de la adversidad:

Las competencias sociales incluye cualidades tales como la capacidad de respuesta (especialmente obtener respuestas positivas de otros), flexibilidad,

incluida la capacidad de moverse entre diferentes culturas, empatía, habilidades de comunicación y un sentido del humor.

- a. Las *habilidades de solucionar problemas* abarcan la capacidad de planificar, ser ingenioso en buscar ayuda de otros y pensar de manera crítica, creativa y reflexiva.
- b. La *conciencia crítica*, una percepción reflexiva sobre las estructuras que impiden u oprimen (sea de un padre alcohólico, una escuela insensible, o una sociedad racista) y la creación de aptitudes para superarlos.
- c. La *autonomía* es tener un sentido de la propia identidad y una capacidad para actuar independientemente y ejercer cierto control sobre el entorno, locus interno de control y autoeficacia. El desarrollo de la resistencia (negarse a aceptar mensajes negativos acerca de uno mismo) y del desapego (distanciarse de la disfunción) sirve como un poderoso protector de la autonomía.
- d. El *sentido de propósito* y la creencia en un futuro positivo, incluyendo establecer objetivos, las aspiraciones educativas, la motivación del aprovechamiento, la persistencia, la esperanza, el optimismo y la conexión espiritual (Rodríguez, 2009; Bernard, 1995).

Además de estas habilidades y creencias importantes para desarrollar la resiliencia, Grotberg (1999) añade unos factores adicionales: la confianza, la iniciativa y la industria. Según Grotberg, estos factores se basan en las cinco primeras etapas de desarrollo de la vida atribuidos a Erickson y que “contribuyen a la capacidad de los jóvenes

para afrontar, superar, fortalecerse o incluso transformarse mediante experiencias de adversidad” (Grotberg, 1999, p. 68). El desarrollo de estos factores incorpora un paradigma de resiliencia en el contexto de la Adolescencia. Según la autora, el concepto de la “Confianza”, en el sentido de creer y confiar en otra persona o cosa, reta a los adultos a poder lograr esto siendo fiable, respetando a cada persona, no traicionando las confidencias, y aceptando a la juventud como personas valiosas e importantes. Incluye el concepto de la “Iniciativa”, y la define como una capacidad y la voluntad de actuar como un deseo de mejoramiento propio con el fin de encontrar respuestas creativas. Y también incluye el concepto de la “Industria”, la cual define como un trabajo diligente en una tarea que se manifiesta en ser capaz de demostrar un dominio y competencia.

El planteamiento de estos factores de protección es que nos brinda la oportunidad de observar en qué medida y cómo lograr un nivel de resiliencia sostenible que alcance una paz personal y que a su vez sirva de hoja de ruta hacia una adultez equilibrada para los jóvenes (Celinski y Allen, 2016). La Paz resiliente es la quietud interna consigo mismo después de haber vencido o superado un gran reto, interno o externo. Es un proceso que emana del individuo la tranquilidad y el nivel de seguridad y la certeza de que ha podido superar los obstáculos y a la vez saber que puede enfrentarse a futuras dificultades y salir airoso, ya que ha integrado los aprendizajes y las herramientas necesarias para ser resiliente en su vida. Podemos extrapolar que los jóvenes que han abandonado la escuela debido al fracaso en las escuelas regulares para luego vincularse a una escuela alternativa donde los factores de protección son puestos en marcha, experimentan de una manera u otra una Paz resiliente.

Las escuelas alternativas: oportunidades para el desarrollo de la paz y resiliencia

Los Centros de Apoyo Sustentable al Alumno, conocido como proyecto CASA, fueron establecidos por el Gobierno de Puerto Rico a través del Departamento de Educación de Puerto Rico en 2005. Son aproximadamente 14 Escuelas Alternativas bajo el Proyecto CASA (2014). Las escuelas son organizaciones sin fines de lucro que ayudan a los estudiantes de 15 a 21 años que han abandonado el sistema escolar público por más de seis meses consecutivos que regresan a la escuela para obtener su diploma de escuela secundaria.

Las escuelas alternativas representan el puente hacia la inclusión de los estudiantes que han abandonado la escuela. Las escuelas alternativas apuntan a mejorar los factores sociales y emocionales que afectan el proceso de aprendizaje, esencial para los adolescentes, mediante la creación de comunidades de aprendizaje inclusivas. Como describe el DEPR (2014):

Las escuelas alternativas [...] estimulan la retención estudiantil; desarrollan las habilidades sociales y la autogestión con el fin de contribuir positivamente a la sociedad; y ayudan a los estudiantes a lograr la autorrealización personal y académica a través de métodos no tradicionales [...]. (pp. 1-4)

Las escuelas alternativas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales o escolares, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo biopsicosocial para fomentar la mejora personal, la identidad cultural y el emprendimiento social. Las prácticas aplicadas

por las escuelas alternativas son una base importante para la integración social positivo y el trabajo académico de los estudiantes (Barrientos, 2016).

Metodología

El estudio propone explorar las razones por las que los estudiantes abandonaron la escuela y cuáles están relacionados con factores de protección y riesgo y resiliencia. El estudio llevó a cabo la técnica de muestreo no probabilístico, por conveniencia y disponibilidad, basado en la cual se realizó un análisis descriptivo. Se analizó los datos de diez escuelas alternativas participantes en el proyecto CASA durante el año escolar 2014-2015. Dichas escuelas alternativas tienen un promedio de 11 años de existencia y la mayoría se encuentra en comunidades marginadas tanto urbanas como rurales en Puerto Rico.

Muestra

El estudio analizó los datos de 10 escuelas alternativas que representan a 1,170 estudiantes que participan en el proyecto CASA durante el año escolar 2014-2015. Estas 10 escuelas alternativas tienen un promedio de 11 años de existencia y la mayoría se encuentra en comunidades marginadas. De las 14 escuelas alternativas invitadas al estudio, 10 respondieron, por lo cual existe una tasa de respuesta de 71 %.

Instrumentos

Para obtener la información se distribuyó un formulario autoadministrado a cada director, de la escuela alternativa. La encuesta se basó en un informe que estas escuelas presentan al proyecto CASA anualmente. El formulario fue complementado con ítems adicionales sobre los problemas que se

enfrentan en la escuela, condiciones que persisten una vez que el estudiante se encuentra en la escuela alternativa y prácticas innovadoras que los docentes realizan en el aula.

La encuesta de 13 ítems fue enviada a los directores de las escuelas, con el visto bueno del proyecto CASA, y las respuestas fueron recibidas por correo electrónico. La encuesta consta de dos partes: a. información sobre la educación de los estudiantes y datos escolares y b. prácticas docentes. El estudio se realizó sobre la base de las respuestas proporcionadas al ítem 1g.³, el cual busca identificar los problemas presentados en la escuela regular antes del estudiante matriculado en la escuela alternativa. Las escuelas podrían marcar más de una respuesta. Las respuestas totales sobre este tema fueron 1,802.

Resultados

Un análisis de la encuesta de las escuelas alternativas en el proyecto CASA muestra información demográfica y estudiantil colectiva sobre los estudiantes y escuelas participantes. Las 10 escuelas alternativas tienen un promedio de 117 estudiantes matriculados por escuela, por año. Y graduarán un promedio de 48 estudiantes por escuela para 2014-2015.

Información demográfica

Como se observa en la tabla 1, los datos indican que hay 1,170 estudiantes matriculados en estas escuelas, y corresponden a 768 hombres y 402 mujeres. Este porcentaje es superior al promedio nacional, pero aún corresponde a la representación de más del 51% de los hombres en la población estudiantil del sistema de educación general (Disdier y Marazzi, 2013).

Los estudiantes tienen una edad promedio de 17 años, convirtiéndolos en menores según lo ha definido la ley estatal. La mayoría de los estudiantes ingresaron a CASA en noveno grado de secundaria, correspondiente a los años entre 14 y 16 años de edad. Estos grados corresponden al nivel intermedio del sistema educativo. Esto refuerza el hallazgo del informe de la Comisión para la Educación de los Adolescentes, en el que se establece que los años críticos de intervención socioeducativa para la prevención de la deserción escolar deben ser de nivel intermedio (Fundación Comunitaria de Puerto Rico, 1996).

³ Ítem 1g. corresponde a la pregunta sobre la problemática que presentó (el/la estudiante) en la escuela tradicional.

Tabla 1. Información demográfica y de intereses de la población estudiantil del proyecto CASA

Factores descriptivos	Total
1. Sexo	Masculino: 768 Femenino: 402
2. Edad promedio	17 años
3. Año en que el/la estudiante abandonó la escuela	Noveno grado: 37%
4. Lugar de residencia	Urbano: 55% Rural: 46%
5. a. Intereses personales b. Estudios universitarios 42% c. Estudios pos-secundarios 33% d. Empleo adiestrado 29% e. Otros: Auto empleo, diploma de escuela secundaria, Ejército, etc.	Estudios universitarios
6. Porcentaje de estudiantes que reciben ayuda del gobierno	68%

Fuente: Encuesta administrada al proyecto CASA, DEPR, 2014-2015.

La mayoría de estos jóvenes viven en áreas urbanas (55 %) en o cerca de las grandes ciudades de Puerto Rico. Esto puede ser un indicador de un factor de riesgo debido a la mayor incidencia de la exposición a las actividades de violencia que suelen experimentar los centros urbanos. Según informó la Fundación Annie E. Casey (2015), el 84 % de los niños y jóvenes viven en zonas de alta pobreza en Puerto Rico.

Un alto porcentaje de estudiantes indican que su meta académica es continuar los estudios universitarios después de la graduación (42 %) y los estudios técnicos (33 %). Dada la opción de elegir entre estudios universitarios, estudios postsecundarios, empleo calificado, empleo de negocios o autoempleo o diploma de escuela secundaria, un porcentaje significativo eligió estudios universitarios y posteriores a secundaria y los estudios técnicos en segundo lugar (33 %). Los estudiantes que

deseen continuar a los estudios técnicos y universitarios son el 75 % de la muestra.

Un total de 68 % de los participantes reciben ayuda gubernamental (suplemento alimenticio), lo cual indica que un gran porcentaje puede vivir por debajo del umbral que marca la pobreza (ingreso familiar del 50 % de la media anual). Esto representa una cifra superior al promedio nacional, ya que se estima que el 57 % de los niños y jóvenes de Puerto Rico viven en la pobreza (Fundación Annie E. Casey, 2015).

Factores académicos

Los datos recogidos, como se observa en la tabla 2, incluyen los factores que los estudiantes determinaron fueron los más apremiantes en su decisión de abandonar la escuela. En la escuela tradicional los jóvenes se enfrentan a situaciones y problemas que los llevan a manifestar los siguientes comportamientos conducentes al abandono, enumerados

en orden descendiente de porcentajes medios: “Fracaso académico” (54 %), puede indicar que el estudiante no estaba en el nivel académico para hacer frente a los contenidos presentados en la escuela regular, si bien hay lagunas y retrasos que no existían o no se habían manifestado hasta que el alumno alcanza el nivel intermedio cuando el contenido de la materia académica se hace más complejo y surgen (o se arrastran del nivel anterior) dificultades de aprendizaje a este nivel. La corrección de la insuficiencia académica depende de la calidad de los servicios de diagnóstico y apoyo académico ofrecidos por la escuela de origen.

Los “Cortes de clases” (22 %) implican que los estudiantes seleccionan las clases a las cuales asistirán con base en sus intereses, su han cumplido con las tareas, etc. Los cortes de clases se pueden dar por ser un tipo de ausentismo “dirigido o selectivo” de alumnos por creencias religiosas o filosóficas que no les permite participar de ciertas clases. Según González (2006), también se puede explicar como un ausentismo “elegido” que pasa cuando el estudiante evita ciertos aspectos de la experiencia escolar para dedicarse a otras actividades. En el caso del “Ausentismo crónico y vandalismo” (22 %), el estudiante simplemente ha faltado tanto a las clases que se le hace cuesta arriba ponerse al día y aprobar las clases. El promedio de ausencias

por estudiante anualmente en el sistema de educación pública es de entre 10 a 15 ausencias (*El Nuevo Día*, 2014). Sin precisar un número, podemos definir el ausentismo crónico como una ausencia física e injustificada que es reiterada y consecutiva (González, 2006). Ambos son síntomas de insatisfacción del estudiante, aburrimiento y desmotivación con las situaciones cotidianas escolares.

La opción de “Otras” razones involucradas en la decisión de abandonar la escuela recoge un 0,7 % de las respuestas. Estas incluyen las “Mudanzas a los EE.UU.”, algunas veces solos, en las cuales los jóvenes viajan o son enviados a vivir con familiares en el exterior para protegerlos de violencia o situaciones de riesgo en sus comunidades y en búsqueda de una mejor vida. Las otras razones incluyen la “Falta de motivación”, que se entiende está implícita en varias de las categorías de la encuesta (cortes de clases, ausentismo, etc.) sin embargo, en el cuestionario los respondientes lo ubican como una categoría de razones independiente de las otras. Otra razón brindada es la de “Eventos de vida estresantes” que no permitieron continuar con los estudios. La última razón ofrecida es el “Cierre de escuelas” en su vecindad e implica una mudanza o incurrir en medios de transporte que no están al alcance de los estudiantes.

Tabla 2. Factores en el abandono escolar por promedio de respuesta estudiantil

Factores	Números	Porcentajes
1. Fracaso académico	640	54%
2. Cortar clases	265	22%
3. Ausentismo crónico y vandalismo	261	22%
4. Falta de pertinencia y aburrimiento	201	17%
5. Dificultades en aprendizaje	139	12%
6. Problemas de comportamiento y conducta	96	8%
7. Presión de pares	49	4%
8. Conflictos con pares	40	3%
9. Problemas legales	27	2%
10. Víctima de intimidación, Bullying	24	2%
11. Embarazo no deseado	23	2%
12. Conflictos con la administración escolar	14	1%
13. No disponibilidad de escuelas en su área geográfica	6	.5%
14. Sustancias ilegales (venta o consumo)	4	.3%
15. Violencia	4	.3%
16. Otras: mudanza a EE.UU., falta de motivación, eventos de vida estresantes, cierre de escuelas.	9	.7%

Fuente: Encuesta administrada al proyecto CASA, DEPR, 2014-2015.

Factores de conexión social

Otros factores, en esta categoría de segundo nivel, en orden descendente de los porcentajes medios incluyen: “Falta de pertinencia y aburrimiento” (17 %) esta es una clasificación interesante, ya que esta sería la categoría más importante bajo la cual otros comportamientos pueden ser categorizados y comprendidos. La “Falta de pertinencia y aburrimiento” son elementos bajo el control de la escuela que requieren crear un ambiente de inclusión y oportunidades para la participación de los estudiantes y pueden marcar la diferencia para la experiencia educativa. La pertinencia puede aplicarse

al currículo en temas de proporcionar elementos y temas de interés y desafío. El aburrimiento puede significar una falta de conexión y compromiso social y académico con la experiencia escolar.

La categoría de “Dificultades y problemas de aprendizaje” (12 %) es importante, ya que puede ser que los estudiantes han sido formalmente diagnosticados, o tal vez aún no lo han sido y su respuesta es una aproximación a las dificultades enfrentadas en lo académico. Está a la disposición de la escuela ayudar en la gestión del diagnóstico adecuado para que reciban la atención terapéutica necesaria. Los ítems de “Problemas de comportamiento y conducta” (8 %) pueden corresponder a

un fracaso en desarrollar el sentido de pertenencia a la escuela que puede resultar en el aislamiento del estudiante y la falta de destreza o resistencia que, de hecho, pueden tener una gran influencia en su decisión de dejar la escuela.

Factores de conflictos

Existen otros factores que están presentes en su decisión de abandonar la escuela. Los factores identificados, en una tercera categoría de prioridad, están relacionados con los conflictos con los compañeros, la autoridad y otros. En la tabla 3 los datos revelan que las categorías “Problemas de comportamiento y conducta” (14 %) pueden explicar la falta de los recursos internos del estudiante para manejar conflictos y poca orientación en cuanto a la resolución o mediación de conflictos. La mayoría de los problemas de conducta pueden ser entendidos como continuos desacuerdos, resistencia y resentimientos hacia las reglas establecidas por la escuela. En la categoría de “Presión de grupo” (4 %) se puede inferir que el estudiante tie-

ne amigos, antiguos compañeros de clase, conocidos en la comunidad y miembros de la familia que han dejado la escuela y que influyen en la vida del estudiante. Su presencia o ejemplo puede ser un factor agravante que socava la importancia de la escuela. La categoría “Conflictos con pares” (3 %) está relacionada con los “Problemas de comportamiento y conducta”, ya que sus actitudes agresivas pueden aislarlos de sus compañeros, así como del personal escolar y figuras de autoridad.

Los factores “Violencia, Intimidación, *Bullying*”, “Embarazo no deseado” y “Problemas legales” (2%) corresponden a un porcentaje medio menor de respuestas. Estos son factores importantes, sin embargo, no están representados como factores frecuentes para esta muestra de estudiantes. En la categoría menos representada se encuentran los “Conflictos con la administración escolar” (1 %) y “Sustancias ilícitas” (venta o consumo), “No hay escuelas disponibles en su ubicación geográfica”, que se ubican en la última categoría de prioridad (0,5 %) para esta muestra de datos.

Tabla 3. Factores en el abandono por respuesta de escuela

Factores	Promedio	Desviación Estándar	Median
1. Fracaso académico	71	49	55
2. Sustancias ilegales (venta o consumo)	1	1	0
3. Violencia	1	1	0
4. Víctima de intimidación, <i>Bullying</i>	3	3	2
5. Ausentismo crónico y vandalismo	33	49	13
6. Embarazo no deseado	3	3	2
7. Cortar clases	38	53	6
8. Dificultades en aprendizaje	17	25	10
9. Problemas de comportamiento y conducta	14	22	2
10. Problemas legales	3	3	3

Factores	Promedio	Desviación Estándar	Median
11. Conflictos con la administración escolar	2	1	2
12. No disponibilidad de escuelas en su área geográfica	1	2	0
13. Falta de pertinencia y aburrimiento	29	30	17
14. Presión de pares	8	18	1
15. Conflictos con pares	6	9	3

Fuente: Encuesta administrada al proyecto CASA, 2014-2015, DEPR.

En el caso de las categorías “Violencia” y “Víctima de Abuso, la Intimidación, *Bullying*” no se consideran estos ítems de forma independiente. En la tabla 3 los datos representan que para dos factores, la media fue 1 y 3 escuelas, respectivamente, reportando estos fenómenos. Estos datos pueden estar subreportados (*under-reported*) o no suficientemente detallados para un análisis más profundo. En el caso del elemento “Víctima de intimidación, *Bullying*”, los datos están agregados y no indican qué porcentaje representa los tipos de violencia.

Hay varias agencias que monitorean la intimidación y la violencia directa en las escuelas. En el caso de la intimidación, los datos de 2013 en Puerto Rico revelaron que el 17,3 % de los estudiantes de secundaria habían sido intimidados en la escuela (10,6 %) y abordados a través de la Internet (6,7 %) (Disdier, Lugo e Irizarry, 2015). La muestra de este estudio revela que esto puede ser significativo en la población estudiantil de las escuelas alternativas, pero no aparenta ser la única causa de su abandono de la escuela regular.

Discusión

La decisión compleja de abandonar el sistema escolar es una progresiva y multidimensional. A través del estudio de los datos del proyecto CASA

obtenemos una perspectiva general sobre los factores que desempeñan un papel en el estudiante que deja la escuela en ese momento en sus vidas. Teniendo esto en cuenta, los datos revelan ciertos factores que son clave en el proceso de toma de decisiones de los estudiantes. Sin embargo, lo que habitualmente se entiende como factores prominentes en esta decisión, como el embarazo, el acoso y otros, no se clasifican tan importantes como otros factores. Los datos de las respuestas de los estudiantes revelan que los tres principales factores incluyen: fracaso académico (71 %), clases de corte y absentismo escolar (38 %) y ausentismo crónico (33 %).

Los datos proporcionan información sobre el tipo de conflicto, situación o circunstancia que desencadenan los factores que llevan a los jóvenes a abandonar. Si observamos de cerca, la mayoría de estos eventos están fuera de su control inmediato como menores, pero son circunstancias familiares que los dejan sin herramientas y soluciones para abordar las situaciones. La mayoría de los factores (70 %) encontrados en los datos de CASA corresponden al estado emocional y la estabilidad del estudiante en el hogar. Los factores relacionados con el estado emocional de los jóvenes incluyen la situación familiar, el ambiente social negativo en el hogar, la condición emocional y el abuso de sustancias,

representan el 40 % de los factores descritos. Los factores relacionados con la estabilidad familiar son la situación económica, la falta de transporte y la necesidad de vivienda, que representan el 30 % de los factores descritos. Este hallazgo es consistente con la información de la Junta de Planificación de Puerto Rico, que indica que el 56,4 % de los que abandonan la escuela lo hacen debido a problemas en su hogar (Marrero, 2009).

Es común asociar la vida de los jóvenes con el uso y abuso de sustancias controladas, drogas y alcohol. Ya sea que participen en el uso de drogas, o en su venta o distribución, se hace una asociación concreta entre los jóvenes y las drogas. Sin embargo, el tema de drogas solo está presente como

una prioridad menor (1 %) en comparación con otros factores, como el aburrimiento (29 %) y las dificultades de aprendizaje (17 %).

La conexión que existe entre los factores de protección que realizan su trabajo como protectores y hacen que se desarrolle la resiliencia la vinculamos con alcanzar la paz, y en particular la Paz resiliente. Dicha paz se ubica dentro de las generaciones de paces descrita por Jiménez (2016), como una que pertenece dentro del esquema de la cuarta generaciones de paces correspondientes a los avances de diversos científicos sociales cuyas investigaciones han generado una nomenclatura particular según las violencias que surjan y se manifiesten en la sociedad.

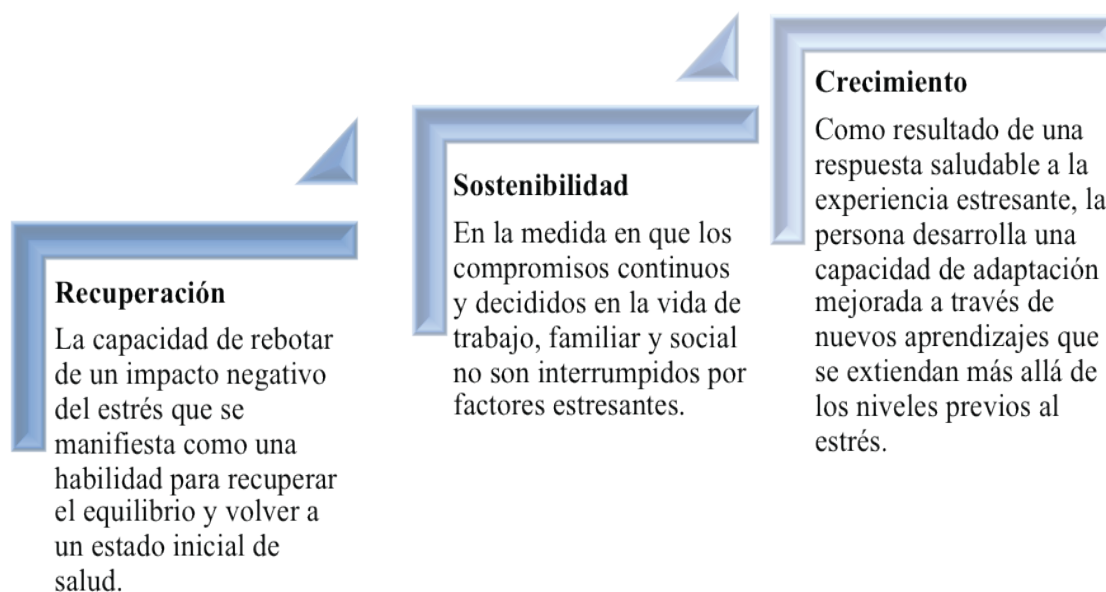
Tabla 4. Generaciones de Paces

	1ª 1979-1996	2ª 2000	3ª 2004	4ª 2016
1. Violencia Directa (física, psicológica, etc.)	Paz Negativa	Paz Social	Paz Multicultural	Paz Vulnerable
2. Violencia Estructural (Desde instituciones)	Paz Positiva	Paz Gaia Paz Ecológica	Paz Intercultural	Paz Sostenible
3. Violencia Cultural (ideologías, medios de comunicación, etc.)	Paz Neutra	Paz Interna	Paz Transcultural	Paz Resiliente
4. Violencia Simbólica (cultura dominante)	Paz Neutra	Paz Interna	Paz Transcultural	Paz Resiliente

Fuente: Jiménez Bautista (2012).

En el contexto de la escuela regular (en particular la escuela superior) como un microcosmo de la sociedad podemos visualizar la violencia cultural y simbólica como los factores que inhiben la plena expresión de los estudiantes, las reglas para

el control del estudiante, el aislamiento social, falta de mediación de los conflictos, la competencia académica, etc., aspectos que solo pueden ser neutralizados a través del fomento de los factores de protección de la resiliencia, antes mencionados.



Fuente: Elaboración propia basada en Celinski y Allen (2016).

FIGURA 1. CONCEPTO DE LA PAZ RESILIENTE EN LAS ETAPAS DE LA RESILIENCIA

Como se observa en la figura 1, la paz tiene una progresión, ya que es un proceso por desarrollar. La Paz resiliente se obtiene entre medio de cada etapa lograda. Al conseguir el rebote de la recuperación, la primera etapa, se logra un aspecto de la Paz resiliente. En la medida que se logra la segunda etapa de sostenibilidad, también se logra un aspecto ampliado de la Paz resiliente. Hasta que la Paz resiliente es un proceso presente continuamente en el crecimiento que se logra cuando se obtiene el control y dominio de las destrezas, habilidades y actitudes que acompañan la resiliencia.

Conclusiones

Este estudio pretende explorar qué factores están presentes en la decisión de abandonar la escuela y cuáles están relacionados con factores de protección y riesgo y resiliencia. Hay dos conclusiones que pueden extraerse de este análisis:

- Primero: Aunque se entiende que los factores de riesgo incluyen embarazos no deseados, violencia y drogas, por ejemplo, no siempre son los únicos factores que definen la toma de decisiones. Los datos en este estudio indican que los factores asociados con su trabajo académico eran un determinante mayor en su decisión que otros factores de riesgo. Sin embargo, una combinación de factores también tiene un impacto directo en el mejoramiento académico del estudiante, de los cuales el ausentismo y el corte de clases son solo síntomas.

- Segundo: La Resiliencia como el modelo de gestión para las escuelas alternativas. Los factores de riesgo para los estudiantes en las escuelas alternativas pueden ser reducidos, pero muchos de los peligros y la exposición al riesgo aún permanecen en el hogar y en la comunidad. Por lo tanto, las escuelas alternativas tienen una oportunidad importante en desarrollar un modelo educativo utilizando

de base las prácticas de resiliencia concretas, actividades y políticas escolares para ayudar a guiar su trabajo en el futuro. Las escuelas alternativas están a la altura del reto de comenzar a referirse al desarrollo de la resiliencia como una herramienta con la cual fortalecer y optimizar las habilidades de la vida del estudiante.

Las implicaciones para las escuelas alternativas son una llamada a centrarse en poder producir la Paz resiliente a través del fomento de los factores de protección que motivan y refuerzan la industria y las habilidades de resolución de problemas en los estudiantes. Para poner en práctica un modelo educativo basado en la resiliencia, las escuelas deben estar alertas a las diversas y cambiantes manifestaciones de los factores protectores y de riesgo. Los factores de riesgo, en particular, pueden adoptar formas diferentes y pueden cambiar con las tendencias en el perfil social y económico de la comunidad en la que viven los estudiantes.

Con el fin de conocer estos factores de riesgo, surge la necesidad de continuar estudiando la resiliencia en esta población juvenil y la respuesta de las escuelas a este proceso. La administración de un instrumento o encuesta de resiliencia en las escuelas alternativas arrojaría más luz sobre la perspectiva de los estudiantes y proporcionaría información sobre el progreso del esfuerzo de la escuela para construir la resiliencia dentro de la comunidad escolar. Los datos generados y resultados obtenidos pudieran beneficiar al liderazgo de la escuela alternativa y al proyecto CASA en su futura toma de decisiones.

Referencias

- Barrientos Soto, A. (2016). Alternative Education and the Development of Resilience in Youth Who Have Abandoned School in Puerto Rico. *Revista de Paz y Conflictos*, 9 (2), 223-243.
- Benard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children. ERIC Digest*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/1996-2/fostering.html>
- Bustos, M.P. (2012). Factores de Resiliencia en Adolescentes Residentes en un Centro de Protección de Valparaíso. *Revista de Psicología Universidad de Viña del Mar*, 2 (4), 85-108.
- Celinski, M., y Allen, L. M. (2016). Universality of the Challenge: Resilience-Resourcefulness Model. *The Routledge International Handbook of Psychological Resilience* (pp. 59-74). London: Ed. Updesh Kumar.
- Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (DEPR). (2014). *Proyecto CASA*. Puerto Rico. Recuperado de <http://www.de.gobierno.pr/proyecto-casa-para-estudiantes-en-alto-riesgo>
- Disdier, O. M., Lugo, R. e Irizarry, M. (2015). *Perfil del Maltrato de Menores en Puerto Rico: Año Fiscal Federal 2012-2013*. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico y Departamento de la Familia. Recuperado de www.estadisticas.gobierno.pr.
- Disdier, O. y Marazzi, M. (2013). *Perfil del Sistema Educativo de Puerto Rico: 2010-2011*. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico y Departamento de Educación. Recuperado de <http://www.estadisticas.gobierno.pr/iepr/LinkClick.aspx?fileticket=JmyeNRFU1ZI%3d&tabid=186>
- El Nuevo Día (2014). *Educación referirá a Familia casos de estudiantes con patrón injustificado de 10 o más ausencias*. *El Nuevo Día*, 29 de septiembre de 2014. Recuperado de <https://www.elnuevodia.com/no->

ticias/locales/nota/nuevoreglamentosobreausentismoescolar-1863729/

Fundación Annie E. Casey. (2015). *Kid's Count Report 2015: Puerto Rico*. San Juan.

Fundación Comunitaria de Puerto Rico (1996). *Principios Guías para la Renovación de la Escuela Intermedia*. San Juan: Comisión de Educación del Adolescente

González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 1-15. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.

Grotberg, E. (1999). Countering Depression with the Five Building Blocks of Resilience. *Reaching Today's Youth*, 4 (1), 66-72.

Irizarry, R., Quintero, A. H. y Pérez Prado, Z. (2006). El joven desertor y la necesidad de un modelo

educativo alternativo para su desarrollo integral: La experiencia de Nuestra Escuela. *Revista Pedagógica*, 39 (1).

Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19 (58), 13- 52.

Jiménez Bautista, F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad, *Revista de Paz y Conflictos*, 9 (1), 13-42.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago de Chile: Organización Panamericana de la Salud.

Marrero, C. A. (2009). *Predictores del abandono escolar en una cohorte de adolescentes puertorriqueños*. Puerto Rico: Universidad Central de Caribe.

Rodríguez, A. M. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26 (80), 291-302.

6.5

CARACTERIZACIÓN DE LOS MECANISMOS DE DESCONEXIÓN MORAL EN ESCOLARES QUE ASISTEN A UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DEPARTAMENTO DE SUCRE- COLOMBIA

ESQUELIN MANUEL CANCHILA ARRIETA. MG,

Universidad del Norte. Barranquilla- Colombia.

esquelinch@hotmail.com

OLGA LUCÍA HOYOS DE LOS RÍOS PH. D.

Universidad del Norte. Barranquilla- Colombia

ohoyos@uninorte.edu.co

Resumen

El objetivo del estudio que se presenta fue caracterizar los mecanismos de desconexión moral (DM) utilizados por un grupo de escolares pertenecientes a una Institución Educativa pública del Departamento de Sucre- Colombia. Se aplicó el cuestionario MD para medir la desconexión moral (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996). Participaron 192 escolares (chicos y chicas) que cursan 5º grado de primaria y 9º. Grado de secundaria. Los resultados muestran que los mecanismos DM más utilizados para justificar actos de agresión y de violencia son: transferencia de la responsabilidad, difusión de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias y la culpabilización de la víctima. La edad en las que es más frecuente el uso de estos mecanismos es entre los 10 y 12 años y chicos y chicas utilizan por igual los mecanismos de distorsión de las consecuencias y la difusión de la responsabilidad. Los resultados permitirán proponer planes de intervención pertinentes a la realidad de los contextos educativos de la región.

Introducción

Distintos estudios dan cuenta de la existencia de la desvinculación moral en niños y jóvenes en la escuela. (Gini, Pozzoli y Hymel, 2014; Hymel y Bonano, 2014). La Desconexión moral

es definida por Bandura (1996, 1999), como un tipo de conducta antisocial donde hay una desactivación parcial o total del sistema de control interno regulador de la conducta moral.

Bandura (1996) describe 8 mecanismos de desconexión moral: la justificación moral: se utiliza para demostrar que una acción reprochable se realizó con fines dignos; la etiquetación eufemística: con esta la persona busca palabras para maquillar las acciones violentas; la comparación ventajosa: pretende demostrar que hay hechos de mayor gravedad que el acto cometido; además, la transferencia de la responsabilidad, tiene la función de desplazar la culpa hacia autoridades o actores que legitiman la violencia; la difusión de la responsabilidad: refiere al hecho de diseminar la culpa en un grupo para evitar la responsabilidad personal; la distorsión de las consecuencias: se proyecta hacia la minimización del daño causado; la culpabilización de la víctima: busca justificar el proceder violento por la conducta del otro sujeto y, por último, la deshumanización: en esta se desconoce la humanidad de la persona hasta rebajarla a la condición de animal u objeto.

Estudios nacionales e internacionales referencian hechos de violencia interpersonal y escolar en los que se ponen en evidencia los altos índices de agresiones entre jóvenes con edades comprendidas entre 10-17 años (Forensis, 2014). Así mismo, se señalan hechos como los asociados a la toma de justicia por mano propia de comportamientos de adultos que están siendo presenciados por los menores (Unimedios, Universidad Nacional, 2016), o estudios de percepción de seguridad en adultos en los que se observa que dos de las terceras partes de la población aprobarían el asesinato a personas

que quebranten la ley, en particular en casos como el de la violación de tipo sexual (IDH, 2013).

La realidad descrita evidencia la necesidad de realizar estudios empíricos que permitan un acercamiento al estado de la salud mental de los menores y conductas de riesgo asociadas a hechos delincuenciales en el mediano y largo plazo (OMS, 2002, 2006). Teniendo en cuenta además que los comportamientos agresivos en escenarios familiares escolares, comunitarios y tecnológicos (Bronfenbrenner, 1979; Martínez, Robles, Utria y Amar, 2014; Galdames y Aron, 2007) se van legitimando (Ember, 1997; Moscovici, 1987; Gonzáles, 2008) hasta reproducirse como un ciclo de violencia (Chaux, 2012, 2003; Ayllón, 2008) donde las agresiones que sufrió una persona en la niñez pueden contribuir a que sean mantenidas en el largo plazo y sean transferidas a otras personas.

En esta línea de ideas, en el contexto colombiano, Martínez (2016) y Banquez (2017) estudiaron la explicación de las creencias que legitiman el uso de la violencia en contextos regionales donde el conflicto armado incidió de manera directa en niños y adolescentes. Existen pocas investigaciones de regiones cercanas donde el conflicto incidió de manera indirecta. Por tal razón, en este artículo se recogen los principales resultados del estudio que tuvo como objetivo caracterizar los mecanismos de desconexión moral en un grupo de escolares pertenecientes a una institución educativa pública del departamento de Sucre (Colombia), de acuerdo con el género y edad de los participantes. De igual modo, se describieron similitudes y diferencias en el uso de mecanismos de desconexión moral de los escolares, teniendo en cuenta el nivel educativo del padre y de la madre.

Metodología

Tipo de estudio

Se realizó una investigación cuantitativa. El estudio es de tipo descriptivo, con diseño transversal, cuyo objetivo es caracterizar los mecanismos de desconexión moral que utilizan los escolares que asisten a una institución educativa pública, de acuerdo con la edad, género y nivel educativo alcanzado por padres y madres de los escolares.

Participantes

Ciento noventa y dos escolares adolescentes (96 hombres y 96 mujeres) que asisten a una institución educativa pública del departamento de Sucre, cuyas edades oscilan entre 10 y 15 años.

Instrumentos

Los estudiantes respondieron el cuestionario de desconexión moral MD (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996), que consta de 32 interrogantes y en él las respuestas aparecen estructuradas con una escala de Likert.

Procedimiento

En primera instancia se solicitó la aprobación de la investigación al Comité de Ética de la Universidad del Norte. Luego de obtener el aval se presentó el trabajo al rector de la institución para obtener su apoyo y colaboración. Posteriormente el trabajo fue socializado con padres de familia y estudiantes seleccionados en la muestra, para lograr el consentimiento de los primeros y el asentimiento de los segundos. Seguidamente se realizó la recolección de datos

Con la información recolectada se inició el proceso de codificación y organización de datos para proceder al análisis estadístico utilizando el programa SPSS versión 18. Para lograrlo se construyeron 8 variables con los 32 ítems correspondientes a los mecanismos de Desconexión Moral: Justificación moral, etiquetación eufemística, comparación ventajosa, transferencia de la responsabilidad, difusión de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias, culpabilizar y deshumanizar a la víctima, teniendo en cuenta la operación estadística “promedio” utilizada en otras investigaciones. (Bandura et al., 1996). De esta forma, las opciones de respuesta también fueron categorizadas, para obtener variables nominales con las alternativas dicotómicas (1=No Mecanismo de Desconexión moral, 2=Si presencia de Mecanismo de Desconexión moral).

Las escalas construidas sobre los mecanismos de desconexión moral presentaron en el análisis de fiabilidad de, 838.

Finalmente, los resultados fueron compartidos con los docentes, directivos docentes, estudiantes y padres de familia involucrados en el estudio.

Resultados

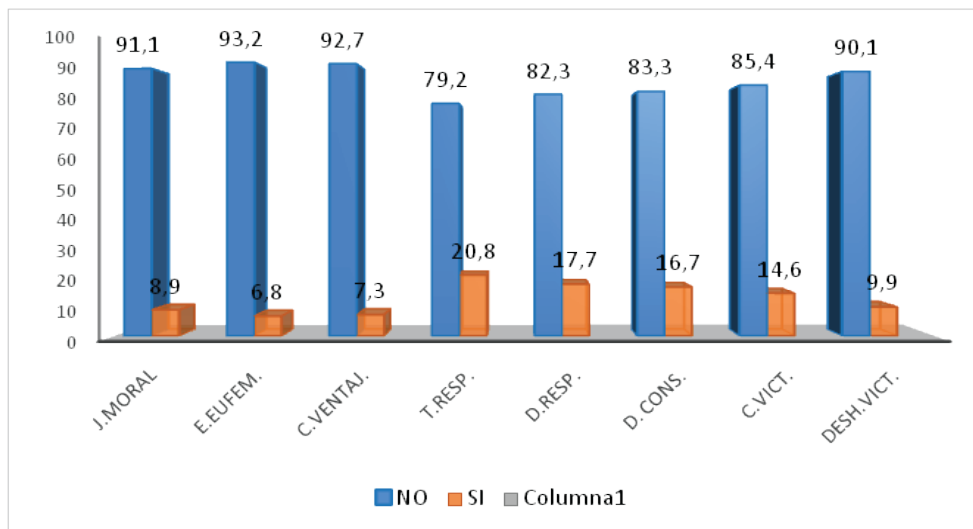
Los resultados generales indican que un 58.4 % del total de los participantes no utilizan los mecanismos de desconexión moral, frente a 41,6 % que sí los utiliza.

Del 41,6 % de los estudiantes que utilizan mecanismos de desconexión moral, se logró realizar un análisis de frecuencia con el fin de identificar cuál o cuáles son los más utilizados por los adolescentes. A partir de ese análisis se encontró que el 16,14 % de los escolares solo utiliza un mecanismo de MD mientras que un 9,89 % hace uso de

al menos dos mecanismos de MD, seguido de un 6,25 % que utilizan tres mecanismos de MD y de un 4,10 % que expresa utilizar cinco de ellos.

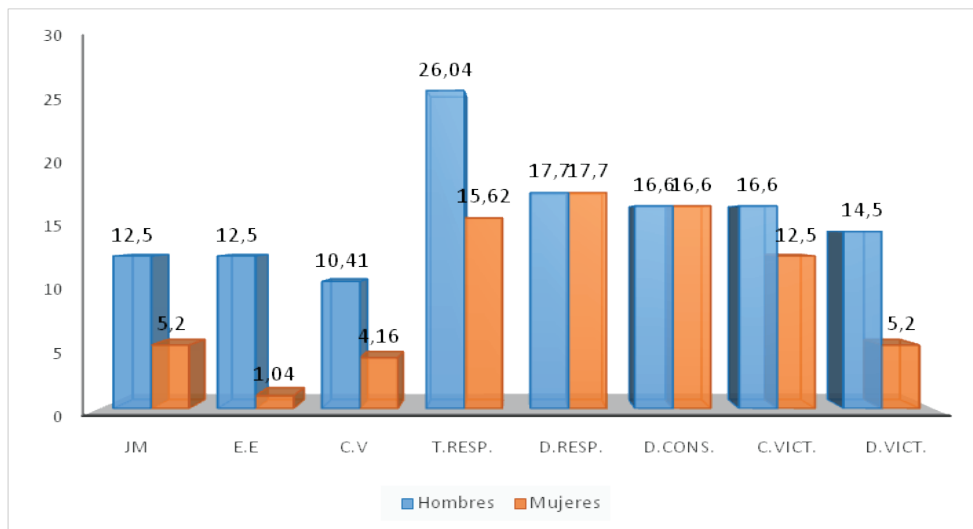
En cuanto a la frecuencia de los ocho mecanismos de desconexión moral, la figura 1 permite eviden-

ciar que aunque todos los mecanismos son utilizados por los adolescentes, los más usados son: la transferencia de la responsabilidad (20,8 %), seguido de la difusión de la responsabilidad (17,7 %), la distorsión de las consecuencias, con un 16,7 %, y de culpabilizar a la víctima, con un 14,6 %.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. GENERALIDADES DM



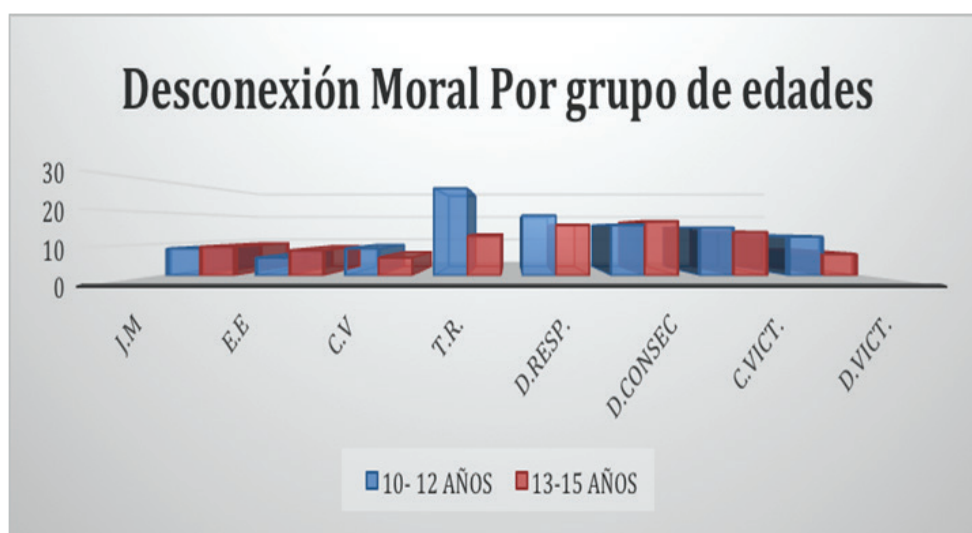
Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. DM POR GÉNERO

Por otra parte, en cuanto al género, la figura 2, indica claramente que la desconexión moral está presente en chicos y chicas, aunque existen diferencias en el grupo masculino, que utiliza con mayor frecuencia la transferencia de la responsabilidad (26,04 %), deshumanización de la víctima (14,5 %), justificación moral (12,5 %), etiquetación eufemística (12,5 %) y comparación ventajosa (10,41 %). Mientras que chicos y chicas utilizan en la misma medida los mecanismos de difusión

de la responsabilidad (17,7 %) y distorsión de las consecuencias (16,6 %).

La figura N. 3 pone de manifiesto que los dos grupos de edades utilizan mecanismos de desconexión moral. En este caso las diferencias del grupo de 10-12 años con respecto al de 13-15 se encuentran en el uso del mecanismo transferencia de la responsabilidad (27,6 %) y deshumanización de la víctima (12,38 %).

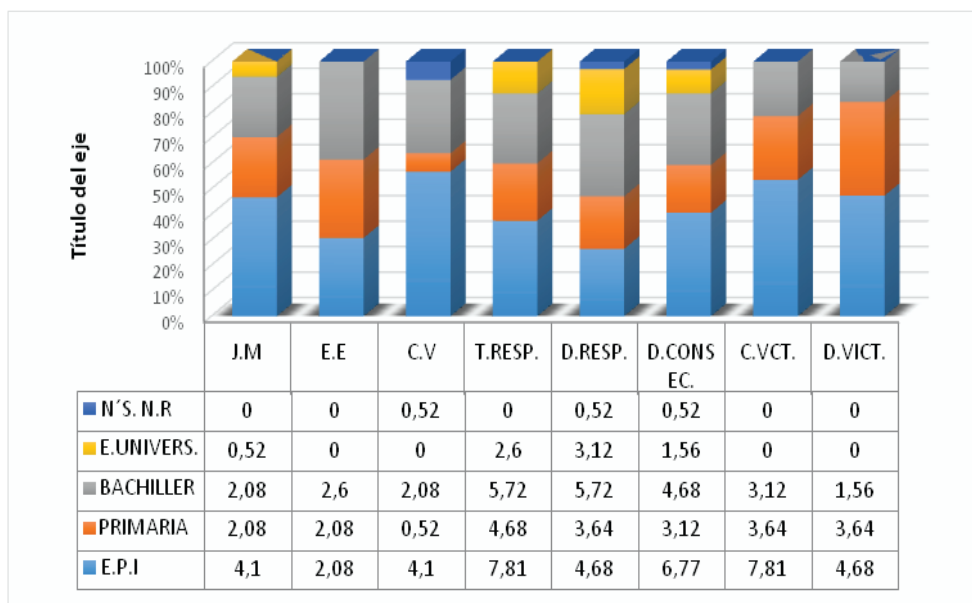


Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 3. DM POR GRUPO DE EDADES

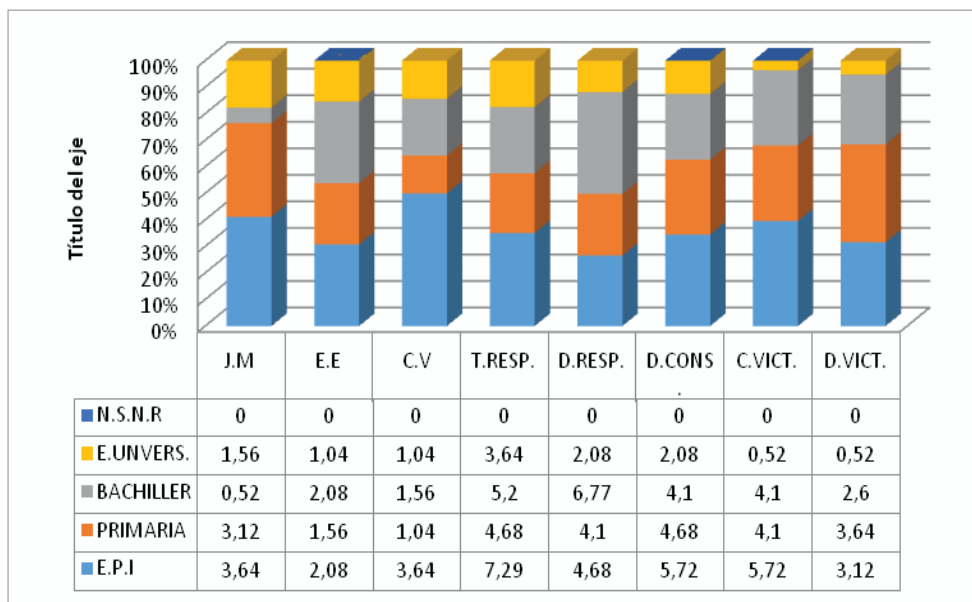
Por último, la caracterización de los mecanismos de desconexión moral, de acuerdo con el nivel educativo de los padres (figura 4) y madres (figura 5) de los escolares, revela que a menor nivel educativo de los padres, mayor uso por parte de los escolares del mecanismo de justificación moral (4,1 % padres, 3,64 % madres), comparación ventajosa (4,1% padres, 3,64 % madres), culpabilización (7,81 %padres, 5,72 % madres) y deshumanización de la víctima (4,68 % padres, 3,12 % madres).

Sin embargo, no existen diferencias significativas en cuanto a nivel educativo (primaria incompleta, primaria completa y bachilleres) de los padres de los escolares con relación al uso que estos hacen de los mecanismos de etiquetación eufemística, transferencia de la responsabilidad y distorsión de las consecuencias. La difusión de la responsabilidad es uno de los mecanismos de MD que se utilizan en todos los escolares indistintamente el nivel de educación de los padres.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 4. DM POR NIVEL EDUCATIVO DEL PADRE



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 5. DM NIVEL EDUCATIVO MADRES

Discusión y conclusiones

El estudio sobre el uso de mecanismos de desconexión moral tiene gran utilidad al permitir detectar una problemática social que puede ser predictiva hacia conductas delictivas en el mediano y en el largo plazo (Farrington, 2005; Olweus, 1993). Los resultados ponen de manifiesto la utilización de mecanismos de desconexión moral en escolares entre 10 y 15 años de una institución educativa pública,

Este resultado puede dar cuenta en parte de la reducción de los comportamientos prosociales, ya que bloquean la autocensura anticipatoria de la persona, de tal forma que moviliza factores cognitivos y afectivos conducentes a las agresiones interpersonales (Bandura et al., 1996) y otras acciones asociadas al “bullying” (Canchila, 2017; Brighi y Genta, 2010).

Con relación al género, se confirma que los mecanismos de desconexión moral son usados por chicos y chicas indistintamente, lo cual coincide con los trabajos desarrollados por Bandura et al. (1996) y Lemos y Espinoza (2015). Por otra parte, teniendo en cuenta la edad de los participantes en el estudio, el grupo de 10 a 12 es el que más utilizan la transferencia de la responsabilidad y la deshumanización de la víctima, y en menor medida otros, como la difusión de la responsabilidad, la comparación ventajosa, justificación moral y culpabilización de la víctima. Estos resultados coinciden en parte con los planteamientos de Banquez, Córdoba, Canchila y Martínez (2017), en los que se expone que en condición de ventaja para atacar a otros, el grupo de 10-13 lo realiza con mayor frecuencia.

En cuanto al uso de distintos tipos de mecanismos de MD con relación al nivel educativo de los padres y madres de los escolares del estudio, se encontró

que existen actitudes antisociales en escolares, indistintamente del nivel educativos de los padres, lo cual coincide con lo encontrado en estudios previos por Bandura et al. (1996). Es importante señalar que el uso continuo de mecanismos de desconexión moral como la justificación moral, la comparación ventajosa, la culpabilización y deshumanización de la víctima es más frecuente en escolares con padres cuyos niveles educativos son muy bajos.

En conclusión, se puede determinar que en las escuelas públicas donde asisten niños y jóvenes que habitan en contextos donde se vivió de manera indirecta el conflicto armado, se están presentando dinámicas violentas asociadas a la ruptura de las auto sanciones morales, lo cual pone en peligro la sana convivencia y la integridad de los estudiantes. Además, este tipo de conductas, propias de diferentes contextos culturales (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002), fomenta la legitimación de acciones agresivas en los atacantes y emociones de tristeza en los afectados (Romera, Rodríguez y Ortega, 2015).

De acuerdo a lo anterior, existe la necesidad de implementar un programa de intervención que involucre a todos los estamentos de la comunidad educativa para orientar a los jóvenes hacia un mejor control de su agencia moral, para evitar participar en actos que generen violencia o para mediar en los posibles conflictos que puedan surgir entre sus amigos o compañeros.

Referencias

Ayllón, E. (2008). Transmisión de la legitimación de la violencia de padres a hijos. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/8547/>

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364. Recuperado de: <https://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1996JPSP.pdf>
- Bandura, A. (1996). Failures in Self-Regulation. Energy Depletion or Selective Disengagement? *Psychological Inquiry*, 7, 20-24. Doi: 10.1207/s15327965pli0701_3Albert Bandura
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. Doi: 10.1207/s15327957pspr0303_3
- Banquez, J., Córdoba, P., Canchila, E. y Martínez, M. (2017). Construcción social de la violencia en niños, niñas y adolescentes, víctimas directas e indirectas del conflicto armado. En Informe sobre inclusión social en comunidades especiales del Departamento de Sucre: Desafíos y oportunidades. Sucre: Colciencias.
- Banquez, J. (2017). Legitimación de la violencia en escolares afrodescendientes víctimas directas del conflicto armado. Tesis Maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Brighi, A y Genta, M. (2010). Bullying: Un fenómeno inmoral. En Rosario Ortega (Ed.) *Agresión injustificada, Bullying y violencia escolar* (pp. 101-128). Madrid: Alianza editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Canchila, E. (2017). Correlación entre las manifestaciones del fenómeno de Bullying y los mecanismos de desconexión moral que percibe un grupo de escolares con edades entre los 10-15 años que asisten a una Institución Educativa Pública del Departamento de Sucre. Tesis Maestría, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Uniandes.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, 015, 47-58.
- Ember, C. (1997). *Antropología cultural*. México: Prentice-Hall.
- Farrington, D. P. (2005). The importance of child and adolescent psychopathy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 489-497.
- Galdames, S. y Arón, A. (2007). Construcción de una escala para medir las creencias legitimadoras de la violencia en la población infantil. *Psykhé*, 16(1), 15-25.
- Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel, S. (2014). Moral Disengagement among Children and Youth: A Meta-Analytic Review of Links to Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56-68.
- Gonzales, F. (2008). Subjetividades sociales, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas, perspectiva psicológica*, 4 (2), 225-243.
- Hymel, S. y Bonanno, R. (2014). Moral Disengagement Processes in Bullying, *Theory into Practice*, 53(4), 278-285.
- IDH (2013). Informe regional del Desarrollo Humano 2013-2014. Con rostro Humano. Diagnóstico y propuestas para la América Latina. PNUD
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2014). *Forensis. Datos para la vida*, 16 (1). Bogotá: Gobierno Nacional.
- Lemos, M., y Espinoza, P. (2015). Agresión en adolescentes y su relación con cogniciones, emociones y videojuegos violentos. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2, 60-64.
- Martínez, M. (2016). Legitimación de la violencia en la infancia en situaciones de migración forzada por la violencia estructural. Tesis doctoral, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

- Martínez, M., Robles, C., Utria, L. y Amar, J. (2014). Legitimación de la Violencia en la infancia. *Psicología desde el Caribe*, 31 (1), 133-160.
- Moscovici, S. (1987). Preguntas y respuestas. *Journal for the theory of social behavior*. Estados Unidos.
- OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2006). Global Estimates of Health Consequences due to Violence against Children. Documento de antecedentes preparado para el Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and What We can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3473.pdf>
- Romera, E., Rodríguez, S. y Ortega. (2015). Percepciones infantiles sobre el maltrato entre iguales a través de la representación gráfica. *Revista cultura y educación* 27(1), 158-185.
- Universidad Nacional de Colombia. (2016). Unalmedios. Bogotá: Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/uecs6f>

6.6

CONTRIBUCIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA

JOSÉ MANUEL FRANCO SERRANO.

Profesor de tiempo completo de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander (UIS)
Director de la línea de investigación en Pedagogía y Formación Ciudadana del grupo de investigaciones educativas Atenea de la UIS.
jfrancos@uis.edu.co

Resumen

La línea de investigación en Pedagogía y Formación Ciudadana del grupo de investigaciones educativas Atenea de la Universidad Industrial de Santander (UIS) tiene como principal propósito contribuir a la producción de conocimiento pedagógico que posibilite una mejor comprensión del contexto socioeducativo, de la relación entre la ética, la política y la educación y la construcción, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas de educación ciudadana a través de las diversas modalidades educativas (formal, no formal e informal).

En el marco de la línea de investigación y de la maestría en Pedagogía de la UIS se han realizado varios trabajos de investigación en torno a la formación de ciudadanos y la construcción de una cultura de paz en la escuela. En cuanto a la perspectiva teórica, se parte principalmente de las aportaciones de Enrique Chaux y su propuesta de competencias ciudadanas, así como del marco normativo que aparece en la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 1620 de 2013 y la Ley 1732 de 2014, entre otras normas.

Desde el punto de vista epistemológico, se asume una perspectiva crítica y emancipatoria (Habermas, Vasco), en la que se considera que la investigación pedagógica debe ir más allá de la descripción y el diagnóstico, buscando superar las problemáticas del contexto socioeducativo, especialmente la violencia escolar. A nivel metodológico, los diseños predominantes

han sido la Investigación - Acción y la Investigación - Acción - Participativa, siguiendo un proceso que implica el diagnóstico de la problemática, la construcción, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas para la educación en la ciudadanía y la convivencia escolar.

Estas investigaciones han tenido un impacto positivo en la formación de los estudiantes, en las comunidades de las instituciones educativas y en sus respectivos municipios, todos ellos pertenecientes al departamento de Santander.

La violencia es uno de los males sociales más endémicos en nuestro país. Así lo vivimos y lo percibimos internamente; además, aparecemos como uno de los países más violentos del mundo, a juzgar por el lugar que ocupamos en el Índice Global de Paz: puesto 147 entre 163 países⁴. Igualmente, a Colombia le va mal en otras medidas relacionadas, por ejemplo, con la corrupción. Nuestro país desde hace tiempo ha sufrido este flagelo; el año pasado obtuvo en el Índice de Percepción de la Corrupción una calificación de 37 en una escala de cero a cien y ocupó el puesto 90 entre 176 países, según la ONG Transparencia Internacional⁵.

Como lo señala Chaux (2012):

en varios países de América Latina (entre ellos Colombia y El Salvador), sin duda, la violencia es el principal obstáculo para el ejercicio de la ciudadanía. En nuestros países,

muchas agresiones se quedan sin ningún tipo de respuesta o se responden con agresiones, y ambas opciones -la indiferencia y el responder con agresión a la agresión- alimentan la violencia. (p. 16)

Enrique Chaux y Ana María Velásquez realizaron dos estudios sobre la violencia escolar en El Salvador y en Colombia. “Algunos de los resultados más sobresalientes de estos estudios son:

- Cerca de uno de cada tres reporta haber sufrido agresión física en el último mes.
- Cerca de tres de cada diez admiten haber agredido físicamente a compañeros en el último mes.
- Cerca de la mitad han sido robados dentro del colegio durante el último año.
- Uno de cada ocho en El Salvador y uno de cada cuatro en Bogotá reportan que un compañero de curso trajo armas blancas al colegio en el último año.
- Uno de cada seis en El Salvador y uno de cada diez en Bogotá se sienten tan inseguros en el colegio que evitan pasar por ciertos lugares por miedo a ser atacados” (Chaux, 2012).

En el departamento de Santander la situación no es alentadora. Si bien no hay estudios ni cifras concluyentes, de acuerdo con un informe revelado en 2014 por la ministra de Educación de la época, el 38 % de los estudiantes en Santander han sido víctimas de violencia escolar (Urbina, 2014).

Sin embargo, hay luces de esperanza. A pesar de la oposición de algunos sectores sociales y políti-

4 El Índice Global de Paz (GPI por sus siglas en inglés) es producido por el Institute for Economics and Peace, un tanque de pensamiento o “think tank” dedicado a la comprensión de la paz como una medida tangible del bienestar humano y del progreso. El *Global Peace Index Report 2016* puede consultarse en: www.economicsandpeace.org

5 Se puede consultar el informe en el siguiente enlace: <http://cpi.transparency.org/>

cos, la firma de un acuerdo de paz con las FARC y las negociaciones con el ELN es un punto de inflexión que nos puede conducir en la dirección correcta. Estos hechos históricos se constituyen en el punto de partida hacia una sociedad menos violenta y más justa, equitativa y democrática. El camino no es fácil. Se requieren profundas reformas estructurales en ámbitos culturales fundamentales como la política, la economía y los valores.

Pero la democracia no puede existir sin ciudadanos. No es posible la construcción de una sociedad más honesta y pacífica sin sujetos que encarnen esos y otros importantes valores. Es allí donde la educación adquiere su importancia, en la tarea de educar para que haya buenas personas y ciudadanos, gente con el carácter y las competencias necesarias para gestionar la paz, para cambiar la violencia por la cooperación, el miedo por la confianza. Cómo utilizar adecuadamente los recursos que antes se gastaban en la guerra en un desarrollo incluyente, que ponga a la economía al servicio de la gente, especialmente de los más pobres.

Enrique Chaux en el prólogo del libro *Competencias Ciudadanas: de los Estándares al Aula* deja ver la dimensión y la importancia de esta tarea de la escuela:

Formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue teniendo uno de los índices de violencia más altos del mundo. (...) Ante esta situación, es prácticamente un consenso que la educación tiene un papel fundamental que cumplir. Una transformación en la manera como actuamos en sociedad, como nos relacionamos unos con otros o como participamos para lograr cambios requiere que los

niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad, así como las generaciones que están por venir, reciban una formación que les permita ejercer de manera constructiva su ciudadanía. (...) Es claro que la escuela no es el único espacio en el que esa formación debe ocurrir. La familia, el barrio, la vereda, los medios de comunicación y muchos otros espacios de socialización también tienen que cumplir un papel fundamental. Sin embargo, la escuela es uno de los espacios más privilegiados para la formación ciudadana.

En primer lugar, el propósito fundamental de la escuela es la formación. En segundo lugar, la escuela es una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana. Todas las interacciones entre estudiantes o entre adultos y estudiantes, la construcción de normas que regulan esas interacciones, las decisiones que se toman, los conflictos y problemas que surgen, casi todo lo que ocurre de manera cotidiana en la escuela puede ser tomado como oportunidad para la formación ciudadana. En tercer lugar, la formación ciudadana puede estar perfectamente relacionada con la formación académica que ocurre permanentemente en la escuela. (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 10)

En Colombia, a partir de la Constitución de 1991 se ha desarrollado una base legal que fomenta espacios de educación ciudadana en la escuela. Los colegios y las universidades han hecho y siguen haciendo importantes esfuerzos para contribuir a la formación de ciudadanos que construyan una nueva sociedad.

En este contexto, la línea de investigación en Pedagogía y Formación Ciudadana del grupo de in-

investigaciones educativas Atenea de la Universidad Industrial de Santander ha promovido entre los estudiantes de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y de la Maestría en Pedagogía de la UIS, la realización de trabajos de investigación en temáticas afines a la formación ciudadana. Una de estas temáticas tiene que ver con la formación de ciudadanos a través de la formación en la convivencia escolar.

Voy a referirme específicamente a las investigaciones que han realizado los estudiantes de la maestría en Pedagogía en el área de la educación en la convivencia escolar; trabajos que han sido asesorados por el director de la línea:

- Propuesta pedagógica participativa de transformación escolar para la autorregulación de la convivencia y la resolución de conflictos por las vías no violentas (Díaz, 2009).
- Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos en una institución oficial del municipio de San Gil (Rincón, 2011).
- Diseño de una Propuesta Pedagógica para la Formación en Resolución de Conflictos a nivel de la Educación Básica Secundaria de una Institución Educativa Rural del Municipio de Lebrija, Santander (Casadiego, 2012).
- Propuesta Pedagógica para la Educación en Convivencia Ciudadana y la Resolución de Conflictos en el Aula de Clases (Martínez, 2012).
- Nuevos espacios de convivencia en una institución educativa del sector oficial del municipio de Piedecuesta (Hernández, 2015).
- Propuesta pedagógica de formación en convivencia escolar y competencias ciudadanas en una institución educativa oficial del municipio de Girón (Martínez, 2016).
- Propuesta pedagógica para fortalecer la convivencia y la formación ciudadana en los aprendices de una institución de formación para el trabajo (Torres, 2016).
- Propuesta pedagógica para la formación ciudadana, desde la convivencia escolar, en una institución educativa oficial, jornada de la mañana, del municipio de Barrancabermeja, Santander (Chamarraví, 2016).
- Caracterización de una propuesta de formación para el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia escolar en una institución privada de Bucaramanga (Cáceres, 2017).

Las problemáticas identificadas en estas investigaciones son similares y tienen que ver con la situación de violencia escolar descrita anteriormente. En cuanto a las categorías conceptuales, se abordan principalmente las de violencia escolar y competencias ciudadanas.

La violencia escolar es una forma inadecuada de resolución de los conflictos en la escuela, basada en la agresión al otro para imponer un determinado punto de vista, curso de acción o simplemente para dañarlo. Esta se manifiesta intensamente y asume varias formas: las agresiones escolares, los conflictos entre estudiantes y la intimidación o acoso (“bullying”).

El enfoque de la formación en competencias ciudadanas es promovido por el Ministerio de Educación Nacional, que considera que es la principal herramienta pedagógica que ayuda a educar ciudadanos y a convertir la violencia en convivencia en los entornos escolares. Se las define como el “conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas integradas relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Ruiz y Chau, 2005, p. 32).

Estas se dividen en competencias cognitivas (permiten realizar procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía), comunicativas, emocionales e integradoras (donde se toman decisiones para conciliar los intereses propios con los de quienes nos rodean). Dada la importancia de crear ámbitos de convivencia y paz en nuestras escuelas, Chau (2012) hace énfasis en 8 competencias específicas para la convivencia escolar: manejo de la ira (emocional), empatía (emocional), toma de perspectiva (cognitiva), generación creativa de opciones (cognitiva), consideración de consecuencias (cognitiva), pensamiento crítico (cognitiva), escucha activa (comunicativa) y asertividad (comunicativa).

Desde el punto de vista epistemológico, las investigaciones mencionadas asumen una postura crítica: “La ciencia crítica piensa que el objetivo de la investigación no es sólo describir e interpretar los fenómenos educativos, sino principalmente considerar cómo pueden modificarse sus procesos constitutivos” (Cardona, 2002, p. 29). Siguiendo la línea de Habermas y Vasco, se trata de develar y romper las ataduras sociales (en este caso, de la realidad socioeducativa) que le impiden al ser humano su desarrollo pleno y armónico. Es por eso que los proyectos se orientan a la generación de conocimiento

social y académicamente pertinente que ayude a la superación de la violencia escolar.

Desde el punto de vista metodológico, se han usado principalmente diseños de Investigación - Acción: “Una característica fundamental de la investigación - acción es la responsabilidad de las personas que están comprometidas con los cambios que se han planificado; dichas personas tienen una responsabilidad de decidir acerca de la orientación de la acción informada que puede conducir a la mejora” (Estupiñán, Puentes, Mahecha y Rey, 2013, p. 111).

En todos los casos los resultados han sido positivos. Además de ser bien recibidas y evaluadas por las comunidades educativas donde se implementaron las propuestas pedagógicas, se evidenció una disminución de la violencia en estas instituciones educativas. Queda pendiente una evaluación del impacto de estas propuestas en la formación de largo plazo de estos jóvenes y una caracterización que pudiera ser tomada en cuenta por otras instituciones educativas de la región y del país.

Quisiera terminar esta ponencia con una alusión a los griegos: desde los griegos hasta nuestros días, con diferentes matices, se ha considerado en la cultura occidental que hay tres valores, ideales o cualidades que deben acompañar a todo buen ser humano: Belleza, Verdad y Bondad. Los colombianos, mestizos por naturaleza biológica y por identidad cultural, participamos a nuestro modo de esa herencia occidental. Por eso, cuando soñamos el perfil de los colombianos del posconflicto pienso que deberíamos formar jóvenes que tengan la curiosidad del investigador y la sensibilidad estética del artista. Pero, sobre todo, jóvenes que posean la conciencia de aquel que sabe vivir en sociedad, promoviendo la convivencia civilizada y pacífica.

Referencias

- Cáceres, W. (2017). *Caracterización de una propuesta de formación para el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia escolar en una institución privada de Bucaramanga*. Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Casadiegos, C. X. (2012). *Diseño de una Propuesta Pedagógica para la Formación en Resolución de Conflictos a nivel de la Educación Básica Secundaria de una Institución Educativa Rural del Municipio de Lebrija, Santander*. Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia.
- Chamarraví, V. (2016). *Propuesta pedagógica para la formación ciudadana, desde la convivencia escolar, en una institución educativa oficial, jornada de la mañana, del municipio de Barrancabermeja, Santander*. Tesis de maestría, UIS Bucaramanga, Colombia.
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Bogotá: Taurus y Ediciones Uniandes.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración de las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Ediciones Uniandes.
- Díaz, S. (2009). *Propuesta pedagógica participativa de transformación escolar para la autorregulación de la convivencia y la resolución de conflictos por las vías no violentas*. Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia.
- Estupiñán, M.R., Puentes, A. I., Mahecha, M. y Rey, C.A. (2013). *Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación*. Tunja: Editorial UPTC.
- Hernández, F. (2015). *Nuevos espacios de convivencia en una institución educativa del sector oficial del municipio de Piedecuesta*. Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia.
- Institute for Economics and Peace (2016). *Global Peace Index Report 2016*. Recuperado de www.economicsandpeace.org
- Martínez, E. J. (2012). *Propuesta Pedagógica para la Educación en Convivencia Ciudadana y la Resolución de Conflictos en el Aula de Clases*. Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia.
- Martínez, A. N. (2016). *Propuesta pedagógica de formación en convivencia escolar y competencias ciudadanas en una institución educativa oficial del municipio de Girón*. Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia.
- Rincón, N. (2011). *Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos en una institución oficial del municipio de San Gil*. Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia.
- Ruiz, A. y Chaux, E (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ediciones de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE.
- Salvador, A. (2009). *Propuesta pedagógica participativa de transformación escolar para la autorregulación de la convivencia y la resolución de conflictos por las vías no violentas*. Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia.
- Torres Jaimes S. M. (2016). *Propuesta pedagógica para fortalecer la convivencia y la formación ciudadana en los aprendices de una institución de formación para el trabajo*. (Tesis de maestría, UIS, Bucaramanga, Colombia).
- Transparencia Internacional (2016). *Perception Corruption Index 2016*. Recuperado de: <http://cpi.transparency.org/>
- Urbina, C. (10 de abril de 2014). 38% de los estudiantes en Santander han sido víctimas de violencia escolar. Bucaramanga: *Vanguardia Liberal*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/255096-38-de-los-estudiantes-en-santander-han-sido-victimas-de-violencia-escol>

6.7

RETOS DE LA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LAS FLORES DE BARRANQUILLA (COLOMBIA)

MARIBEL A. MARTÍNEZ IBÁÑEZ

Licenciada en Educación.

Estudiante de Maestría en Educación Universidad del Atlántico

Profesora en la Universidad del Norte

martinez@uninorte.edu.co

Resumen

La formación en convivencia entre estudiantes de la Institución Educativa Distrital Las Flores en Barranquilla es un estudio que hace parte de un proyecto de investigación mayor, titulado “Aplicación de un modelo de mediación pedagógica para solución de conflictos en estudiantes de secundaria en el IED Las Flores de Barranquilla” y nació de la necesidad de comprender y actuar frente a la complejidad de las interacciones entre estudiantes y los conflictos que surgen a partir de sus relaciones, sus discursos y actuaciones.

Esta ponencia tiene como objetivo mostrar cómo crear espacios, planes y oportunidades para encauzar y transformar las conductas agresivas de los estudiantes en posibilidades de aprendizaje (Binaburo, 2007) y formación de ciudadanos constructores de paz en una comunidad que vivencia múltiples acciones violentas en su cotidianidad, a partir de situaciones características que influye en el comportamiento relacional de tales estudiantes en la escuela.

El abordaje investigativo parte de una consulta bibliográfica inicial en materia de convivencia escolar y manejo de conflictos en el aula. Adicionalmente, se trabaja con el material obtenido de tres diferentes cuestionarios aplicados a 28 estudiantes, observaciones realizadas dentro y fuera del aula, encuestas aplicadas a 18 docentes, directivos y orientadora escolar y entrevistas a 10 estudiantes de cada uno de los diferentes niveles educativos. Se indaga acerca de sus comportamientos y motivaciones y la significación que le otorgan al conflicto a través de una metodología cualitativa y desde un enfoque comprensivo-interpretativo que permite en

las prácticas de vida y darle sentido a las mismas (Luna, 2004), citado por Méndez, 2012). Desde este enfoque, la realidad vivenciada por los participantes del conflicto es puesta en contexto sin cambio alguno y la información obtenida puede ser categorizada e interpretada sin recurrir a referentes teóricos (Arnal, Rincón y Latorre, citado en Méndez, 2012).

A partir de los datos obtenidos y su análisis y la revisión bibliográfica relacionada con el estudio de la convivencia escolar en diferentes contextos se toman una serie de decisiones conducentes a mejorar la calidad de la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa en estudio. Las decisiones que se deben tomar incluyen elaborar planes específicos que permitan empoderar a los estudiantes (Bernal y Sacker, 2013) para otorgarles las herramientas necesarias para solucionar sus propios conflictos, convertir las diferencias entre estudiantes en oportunidades para desarrollar nuevas habilidades y actitudes y reforzar su sistema de valores a través del diálogo, la concertación y el respeto a las diferencias. En cuanto a los directivos y el cuerpo de docentes, se propone, además, gestionar proyectos pedagógicos que permitan formar a los estudiantes de hoy y del futuro en solucionadores de conflictos propios y ajenos y en constructores de una cultura de paz.

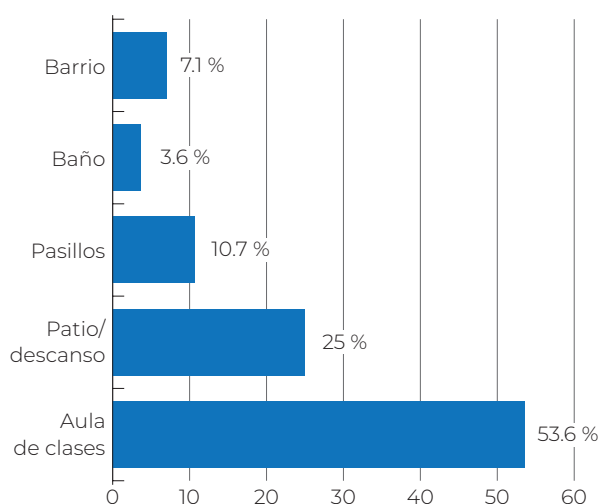
Introducción

El progresivo y constante aumento de los conflictos en los espacios escolares se ha convertido no solamente en una situación que genera preocupación sino también en un indicador de que los actuales recursos utilizados para su manejo requie-

ren permanente revisión y actualización. A raíz de este aumento de conflictos y su complejidad se han realizado múltiples investigaciones a nivel nacional e internacional y se han hecho variadas propuestas tendientes a mejorar su tratamiento. Particularmente en Colombia, aunque se han logrado avances y desde el Ministerio de Educación se ha expedido la Ley de Convivencia Escolar (2013) y la Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar (2013) como apoyo para las instituciones educativas en materia de convivencia, aún se requiere abordar la problemática con profundidad y variadas herramientas.

En la IED Las Flores experimentamos a diario una multiplicidad de situaciones que afectan la convivencia pacífica y los procesos normales de las clases. La institución está ubicada en un sector desfavorecido y con altos niveles de peligrosidad, prostitución, microtráfico y de familias disfuncionales con multiplicidad de conflictos. Aunque las causas de los conflictos son multicausales y multidimensionales (Rodríguez, 2007), estos factores de manera directa influyen en el comportamiento de los estudiantes con conductas que van desde zancadillas y desacato a normas y docentes hasta agresión física; situaciones que enfrentan con gritos, golpes, amenazas y quejas permanentes durante clases y fuera de la institución. La frecuencia de estas conductas origina interrupciones y malestar en todos los miembros de nuestra comunidad educativa, por lo que se requiere proponer nuevos enfoques para su abordaje.

De los cuestionarios aplicados a los estudiantes se evidencia que es el aula el escenario de mayor ocurrencia de los conflictos (figura 1).



Fuente: Cuestionario sobre percepción de estudiantes sobre los conflictos y lugar de ocurrencia.

FIGURA 1. LUGARES DE OCURRENCIA DE CONFLICTOS ENTRE ESTUDIANTES

Si consideramos que convivencia y conflicto van de la mano, evitar la responsabilidad de tratarlos no es una opción, y como afirma Rosabel Rodríguez (2007): “Lo único que seguro no mejora los conflictos es no hacer nada al respecto” (p. 13). Atendiendo estos puntos de vista, se pretende promover la sana convivencia entre los estudiantes y de estos con los demás miembros de la comunidad educativa a través de un programa de formación con diferentes componentes tendientes a la promoción, prevención y formación en valores con elementos como el diálogo, talleres, la mediación escolar, desarrollo de competencias ciudadanas, actualización del Manual de Convivencia y proyectos pedagógicos. La inclusión de estos elementos busca mirar el conflicto como una fuerza que motive cambios a nivel personal y social, como lo afirma Galtun (2003), citado en Caballero (2010), y no como algo negativo sino como una oportunidad desde la cual se pueda generar diferentes aprendizajes (Bernal y Saker, 2013) y desarrollar habilidades de diferentes tipos, entre ellas, comunicativas y mediadoras.

Si bien en este estudio no se pretende tener la última palabra ni la solución definitiva para la resolución de conflictos, se busca tomar acción haciendo un aporte significativo que proporcione herramientas eficaces y redunde en la mejora de la convivencia de La IED Las Flores y lograr que los estudiantes se formen como ciudadanos solucionadores de conflictos.

Objetivos

En respuesta a la problemática planteada se consideran como objetivos primordiales los siguientes:

- Crear espacios para el diálogo entre docentes, directivos, padres y estudiantes para discutir y analizar los conflictos de frecuente recurrencia.
- Hacer operativo el programa de mediación escolar y formar en técnicas de mediación a docentes y estudiantes.
- Fortalecimiento del proyecto de valores y crear talleres acerca de la inteligencia emocional y aprovechamiento constructivo de habilidades artísticas, deportivas, comunicativas y negociadoras.
- Desarrollar competencias ciudadanas a través de la participación democrática en los diferentes espacios y actividades escolares.

Marco teórico

De acuerdo con varios autores, la convivencia se construye a nivel personal y social creando un mundo común regulado por valores como la justicia, la equidad, la aceptación, la confianza, el res-

peto y el pluralismo (Díaz y Sime, 2016). Desde esta visión la convivencia genera un sistema de relaciones solidarias entre individuos basadas en valores. En el contexto escolar se refiere a las relaciones interpersonales entre todos los miembros de una comunidad educativa que tiene una incidencia en el desarrollo afectivo, cognitivo y social de los estudiantes.

Por otra parte, el concepto tradicional de conflicto se refiere a este como algo negativo, como un sinónimo de violencia, e inclusive se considera no deseable, por lo que implica que el conflicto es algo que se debe corregir o evitar (Rodríguez, 2007). Vistos como la ‘ausencia de paz y armonía’, los conflictos hacen parte a diario tanto de las personas como de las sociedades. En el espacio escolar muchos conflictos devienen en algún tipo de violencia.

A su vez, Ocampo (2009) afirma que

La violencia ha sido definida como cualquier relación, proceso o condición por la cual una persona o grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otro. Se considera como el ejercicio de una fuerza indebida de un sujeto sobre otro, siempre que sea experimentada como negativa. (p. 2)

En el ámbito escolar emplear cualquier tipo de abuso físico o psicológico sobre un compañero se convierte en una amenaza que opera en contra del desarrollo emocional, social e intelectual de los individuos.

Método

Este trabajo sigue una metodología cualitativa con un enfoque comprensivo-interpretativo, puesto

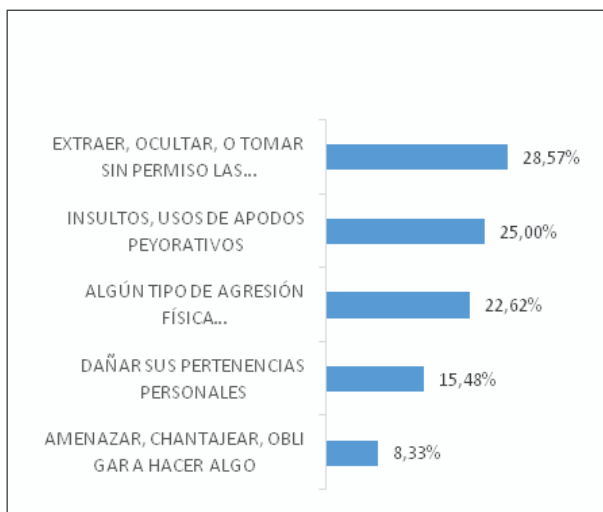
que desde este paradigma se facilita teorizar las conductas observadas y darles sentido. Para la recogida de datos se inició con entrevistas a 10 estudiantes de diferentes grados de secundaria, seguida de la aplicación de tres diferentes cuestionarios a 28 estudiantes, observación participante a un grupo de sexto grado realizada dentro y fuera del aula, puesto que con esta técnica “la fuente de los datos son las situaciones naturales, siendo el investigador el principal instrumento de recogida de datos” (Amezcuca, 2000, p. 31). También se realizó el análisis documental de anecdotarios y encuestas aplicadas a 18 docentes, un directivo y orientadora escolar.

La técnica de muestreo utilizada fue la de muestreo aleatorio por conglomerados o áreas y se tuvo en cuenta escoger grupos de estudiantes que presentan características similares. Los estudiantes fueron escogidos atendiendo su recurrente participación activa o pasiva en conflictos, edad, género y grado. En cada uno de los instrumentos aplicados se incluyeron criterios sobre modalidad, tipos, frecuencia y lugar de ocurrencia de conflictos, así como también se indagó acerca de la actitud, procedimientos y su efectividad en el manejo de los mismos.

La información obtenida en este estudio ha sido tabulada con gráficas estadísticas para facilitar su análisis, interpretación, y contar con una visión amplia de la situación actual de la IED Las Flores en materia de conflictos para proponer planes de formación consistentes con las políticas trazadas en materia de convivencia por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley de Convivencia Escolar.

Resultados

A continuación se presenta una síntesis preliminar de los hallazgos más relevantes obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a estudiantes y confirmados a través de la triangulación de estos con las entrevistas y la observación participante.



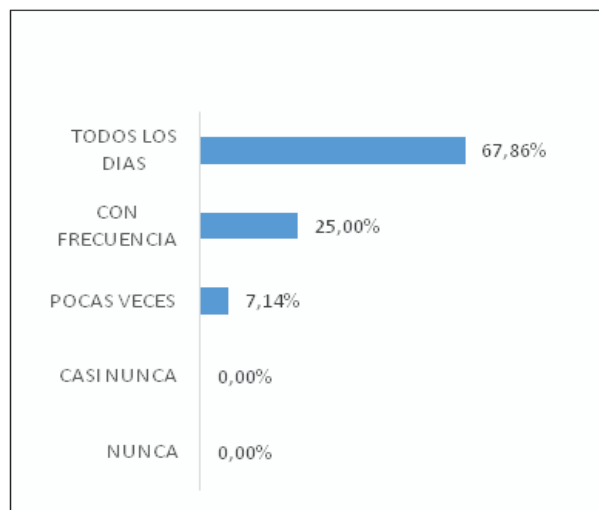
Fuente: Cuestionario estudiantes acerca de tipos de conflictos, frecuencia y causas de los mismos.

FIGURA 2. MODALIDADES DE CONFLICTOS

La figura 2 muestra las modalidades de conflictos de mayor ocurrencia entre los estudiantes de grado 6° de la institución; los estudiantes tuvieron la posibilidad de escoger las tres opciones que más suceden. La información indica que el 28 % de los estudiantes manifestaron que sus pertenencias son extraídas u ocultadas. Este resultado ofrece una primera mirada al tipo de conductas que son parte del contexto de la clase y que amerita un especial análisis.

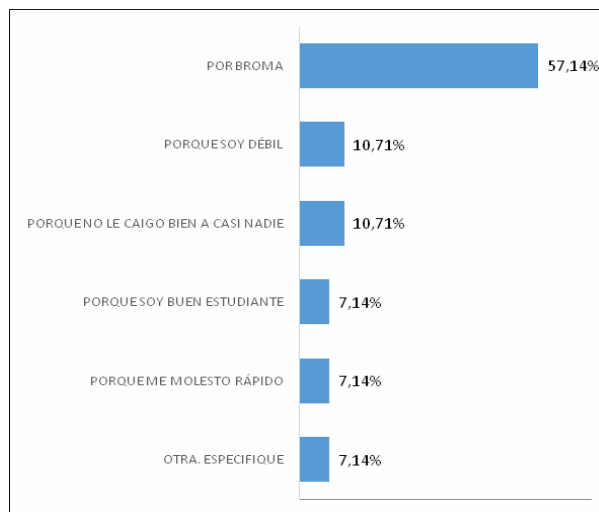
La gráfica 3 ilustra los resultados obtenidos acerca de la frecuencia con la que ocurren agresiones (insultos, patadas, discriminación, robos, poner apodos, etc.). El 67 % de los estudiantes afirmó

que estas suceden a diario. Este resultado refleja cómo es el ambiente escolar en el día a día de los estudiantes.



Fuente: Cuestionario estudiantes acerca de tipos de conflictos, frecuencia y causas de los mismos.

FIGURA 3. FRECUENCIA DE LOS CONFLICTOS



Fuente: Cuestionario estudiantes acerca de tipos de conflictos, frecuencia y causas de los mismos.

FIGURA 4. MOTIVO DE LAS AGRESIONES

La gráfica 4 muestra que el 57 % de las agresiones y conflictos inician como bromas. Sin embargo, las características y la frecuencia de estas generan un mal ambiente escolar, indisciplina y consecuencias tales como bajo rendimiento, sanciones por escrito y suspensiones de actividades académicas.

Discusión

Los resultados presentados revelan aspectos importantes sobre los cuales reflexionar. En primer lugar, enfrentarse a diario con la posibilidad de sufrir algún tipo de abuso relacionado con las pertenencias escolares sin duda genera un ambiente de desconfianza entre los estudiantes. Por otra parte, la frecuencia de ocurrencia de conductas conflictivas y ser 'objeto de bromas pesadas' muestra que el ambiente escolar no ofrece un clima adecuado ni la seguridad para que los procesos académicos se desarrollen con normalidad. Estos resultados preliminares permiten deducir la necesidad de dinamizar los procesos dialógicos entre todos los miembros de la comunidad que redunden en la mejora de la convivencia entre los estudiantes tal, como lo sugieren Bernal y Saker (2013).

Conclusiones

El análisis de los resultados presentados a partir de la perspectiva de los estudiantes y su triangulación con la observación participante del investigador permite concluir lo siguiente:

Es prioritario abrir espacios formales para el diálogo y análisis de conflictos al igual que planes concretos de formación de mediadores.

Se propone iniciar procesos de exploración y formación de los individuos según sus habilidades y necesidades con el fin de encauzar sus actitudes

agresivas hacia el desarrollo de proyectos artísticos, deportivos y democráticos.

Comprometer la participación activa de directivos, docentes, orientadoras, padres y estudiantes a través de los estamentos establecidos como el Comité de Convivencia, Escuela de Padres, Mediación Escolar y crear e impulsar programas de formación de manera que en conjunto con la Ley De Convivencia Escolar la escuela se transforme en un espacio de sana convivencia.

Estas propuestas son un pequeño aporte al sinnúmero de investigaciones y leyes en materia de convivencia escolar, y se enfatiza que aún se requiere un trabajo más sistemático, y siendo la escuela un sistema social donde se realizan procesos de formación pedagógica y de socialización, hago un llamado para que esta cumpla el papel fundamental de enseñar a los jóvenes a interactuar con otros, compartir y convivir sanamente (Rojas, 2003), citado en Ocampo, 2009).

Referencias

- Amezcuca, M. (2000). Metodología Cualitativa. El Trabajo de Campo Etnográfico en Salud. Una aproximación a la observación participante. *Index de Enfermería*, 30, 30-35. Recuperado de <http://www.index-f.com/cuali/observacion.pdf>
- Bernal, M. y Sacker J. (2014). La convivencia: mirada en las instituciones educativas del distrito de Barranquilla. *Ciencia ingeniería y educación científica*, 2 (19), 179-193. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/6504/8038>
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. España: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Caballero, G. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-168. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/448/508>
- Díaz, S. P. y Sime, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Méndez, K. (2012). *La investigación comprensiva o interpretativa*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/94706461/La-investigacion-comprensiva-o-interpretativa>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley N° 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. República de Colombia. Bogotá, 15 de marzo de 2013.
- Ocampo, M. (2009). Estrategias para mejorar la convivencia en el Colegio Cristóbal Colón, Instituto Educativo Distrital. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 10 (2), 46-61. Recuperado de http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen10_numero2/articulo_4.pdf
- Rodríguez, R. (2007). *Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares*. Ponencia Jornadas Europeas Sobre Convivencia Escolar. Murcia (España)

6.8

PROBLEMÁTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL CARIBE COLOMBIANO: PROPUESTA DE ACCIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ

LEVYS YARIMA CABRALES VILLALBA

levysc@uninorte.edu.co

NELSY CONTRERAS GARCÍA

nelsync@uninorte.edu.co

LUZ ÁNGELA GONZÁLEZ ROMERO

agluz@uninorte.edu.co

YUDETXY RODRÍGUEZ MENDOZA

yudexyr@uninorte.edu.co

Estudiantes de maestría en Educación
Universidad del Norte

Resumen

Este artículo se enmarca dentro del proyecto “Educación para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe colombiana”, financiado por Colciencias - 2015. El propósito principal es analizar las problemáticas fundamentales vinculadas a la convivencia social y escolar de las instituciones de los departamentos de Atlántico, La Guajira, Magdalena y Sucre a fin de poder conocer las necesidades de los docentes y directivos frente a la educación para la Paz y cátedra de la paz en estos contextos, para así tener bases para proponer acciones generales en el ámbito escolar a partir de las características encontradas. La metodología utilizada es descriptiva, a partir de la técnica de encuesta y análisis de datos cuantitativos con programa SPSS versión 20. Los resultados principales se abordarán en el texto completo. A partir de ellos se proponen lineamientos de acción para ser imple-

mentados en proyectos educativos institucionales, propuestas socioeducativas y sociocomunitarias que coadyuven a una cultura de paz.

Introducción

Mientras no se conciba que lo importante no es que ocurran las dificultades sino cómo se afrontan y cómo se previenen, difícilmente educaremos para la convivencia (Ibarrola e Iriarte, 2012, p. 20).

La convivencia escolar ha sido en América Latina la principal política pública destinada a abordar la problemática de la violencia y la conflictividad escolar, a la vez que se pretende mediante ella renovar las formas de socialización política de los futuros ciudadanos.

Referentes teóricos

Para diagnosticar las principales problemáticas socioeducativas de convivencia, es necesario entender la Educación Social como “Una educación para el desarrollo de valores sociales, orientada al fomento del comportamiento democrático de todos los ciudadanos, así como al compromiso de construir la sociedad” (López, 2005, p. 59, citando a Pérez Serrano, 2003). Por su parte “La Pedagogía Social aporta la reflexión y la sistematización de aquellos procesos socioeducativos que facilitan el desarrollo de la socialización” (Gómez, 2003, p. 2), interviniendo en diferentes ámbitos, como la primera infancia, preescolar, básica primaria, básica secundaria, media, la educación no formal de jóvenes, padres y adultos, los problemas sociales y comunitarios, y las situaciones de riesgo y conflicto.

Así mismo, la Educación tiene como tarea fundamental formar un hombre autónomo que propenda por su desarrollo personal, el de su familia

y su comunidad, sin importar la condición social o económica de las comunidades por intervenir; por esto es necesario que las comunidades educativas se apropien de las competencias ciudadanas, Ley de convivencia escolar y la Cátedra de la Paz.

Si hablamos de Convivencia Escolar, nos referimos a “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Uribe, 2015, p. 38). Ahora bien, si queremos que las comunidades educativas coexistan pacíficamente, las instituciones deben propender por desarrollar políticas de Educación Inclusiva en los componentes de promoción, prevención y atención escolar. Según la Unesco (2008):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales, comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2008, p. 8)

Ello exige una transformación profunda de la cultura y las prácticas institucionales, eliminando los diferentes tipos de discriminación que puedan existir y aportando elementos para la formación de una cultura de paz.

Según las Naciones Unidas en la Resolución A/52/13 de 1998,

La Cultura de Paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas y solucionar

los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (La Paz en las Naciones Unidas | CINU, 2017).

Es por esto que el objetivo principal de la Cátedra de la Paz es crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible. En este orden de ideas, Colombia afronta el reto de cambiar su sistema educativo por uno que tenga en cuenta la educación social, como una herramienta capaz de transformar lo social desde la educación. Para ello es necesario, tal como expresa Del Pozo (2016):

un diseño curricular que en sus fundamentos pedagógicos tenga en cuenta y necesite la pedagogía social y la educación social; fundamentalmente e implemente una proyección desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con enfoque socioeducativo (competencias ciudadanas, educación para la paz, convivencia, escuela de padres-madres, etc.). (p. 79)

Objetivos

Objetivo general

Diagnosticar las problemáticas socioeducativas principales de convivencia escolar en las instituciones educativas públicas del Caribe colombiano a fin de generar propuestas de acción para una cultura de paz.

Objetivos específicos

- Analizar los principales problemas vinculados a la convivencia social y escolar de las instituciones educativas públicas del Caribe colombiano.
- Proponer líneas generales de acción en el ámbito escolar que contribuyan a que los proyectos educativos institucionales (PEI) y propuestas socioeducativas y sociocomunitarias apunten a la generación de una cultura de paz.

Metodología

Esta investigación se desarrolló a partir de un *enfoque cuantitativo*, desde el cual se hizo alusión a la cantidad como propiedad de medición y, por ende, su principal característica es la medición y el cálculo de variables. Fue de tipo descriptiva, dado que su objetivo coexistió en describir cómo se manifestaron los principales problemas vinculados a la convivencia escolar de las instituciones educativas del Caribe colombiano.

Población

La población seleccionada para esta investigación comprendió las instituciones educativas; comunidad docente y directivos docentes, ubicados en sectores vulnerables de la región Caribe colombiana, en específico de los departamentos del Atlántico, La Guajira, Magdalena y Sucre.

Muestra

Tabla 3. Instituciones Educativas encuestadas

Departamento	Institución Educativa	# de participantes
Atlántico	Hogar infantil Las Malvinas	17
	Institución Educativa Francisco José de Caldas	46
La Guajira	Institución Educativa No. 11 sede El Carmen	46
Magdalena	Institución Educativa San Pedro de La Sierra	20
	Institución Educativa San Juan del Córdoba	39
Sucre	Institución Educativa Millán Vargas	41
Total		209

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de los datos se utilizó como técnica una encuesta cerrada, empleando el cuestionario como instrumento con escalamiento de Likert, el cual permitió conocer lo que hacen, lo que opinan o piensan los participantes. Este cuestionario constó de tres grandes sesiones; cada sesión contenía unas preguntas organizadas en escala tipo Likert que:

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externar su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 238)

Procedimientos

Para recoger la información se contactaron los participantes de forma personal en su sitio de trabajo, es decir, en las instituciones educativas que hacen parte del proyecto; la encuesta se aplicó en tres grupos se-

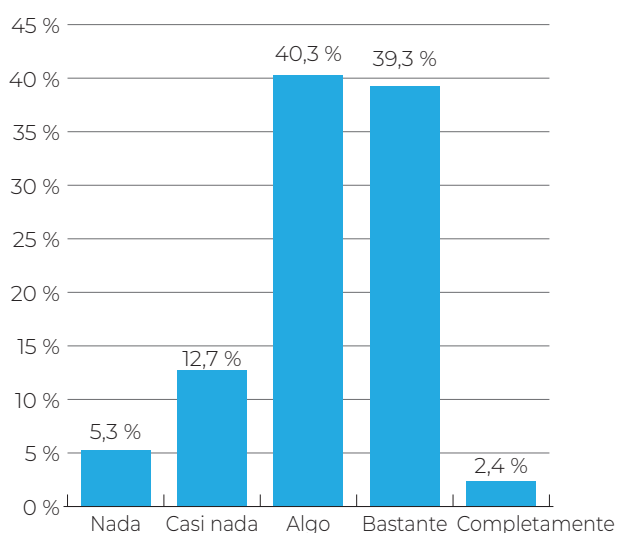
gún el nivel educativo en el que trabajan los participantes: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, donde el total de los encuestados fueron 209 directivos y docentes. La recolección de datos tuvo tres momentos: el primer momento de sensibilización, donde se le dio a conocer a los participantes el proyecto, sus objetivos y resultados esperados; en el segundo momento se describió el cuestionario y los participantes firmaron el consentimiento informado y acuerdo de participación en la encuesta; en el tercer y último momento de aplicación, los participantes diligenciaron la encuesta, contestando a cada una de las preguntas del cuestionario.

Resultados

Los resultados se presentaron en términos de las situaciones problemáticas que se identificaron para el estudio, divididas en cuatro grandes categorías: a) riesgo familiar, b) problemáticas macroestructurales, c) violencia entre pares, d) problemática de drogas. El análisis de las encuestas incluyó la frecuencia y los porcentajes de respuesta para cada ítem, de acuerdo con la escala de valores establecida para estos (*i.e.*, nada, casi nada, algo, bastante, completamente).

Riesgo familiar

Los resultados de la gráfica 1 reflejan que más de la mitad de los directivos y docentes encuestados (53 %) percibieron que en sus instituciones se presentaron casos de padres, madres y/o cuidadores disfuncionales y negligentes. Del total de ellos, un 41,7 % consideró que esta problemática se presentó con una alta incidencia en sus instituciones.



¿Cuáles son las situaciones más problemáticas que tiene en su comunidad educativa (Padres, madres y/o cuidadores disfuncionales, negligentes)?

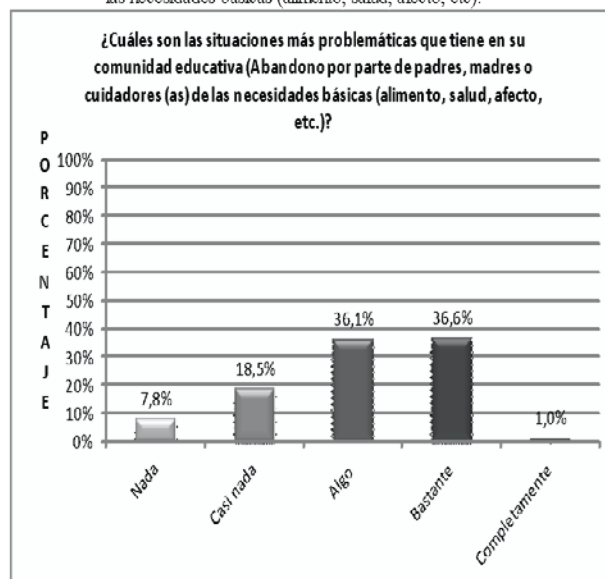
Fuente: .

GRÁFICO 1. PADRES, MADRES Y/O CUIDADORES DISFUNCIONALES, NEGLIGENTES

Como puede observarse en el gráfico 2, los resultados reflejan que más del 90 % de los directivos y docentes que diligenciaron el cuestionario consideran que existe abandono por parte de padres, madres o cuidadores (as) de las necesidades básicas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de

sus instituciones. Es importante notar que más del 30 % de estos directivos y docentes percibieron que esta problemática se presenta en sus instituciones con un alto grado de incidencia.

GRÁFICO 2. Abandono por parte de padres, madres o cuidadores(as) de las necesidades básicas (alimento, salud, afecto, etc.).



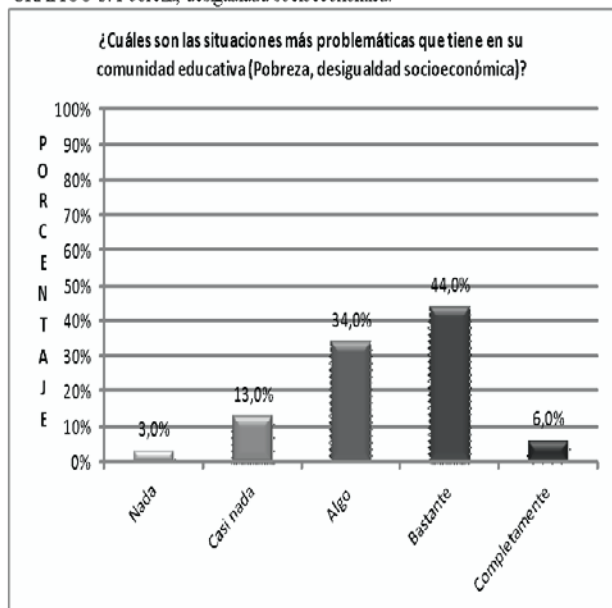
Fuente: .

GRÁFICO 2. ABANDONO POR PARTE DE PADRES, MADRES O CUIDADORES (AS) DE LAS NECESIDADES BÁSICAS (ALIMENTO, SALUD, AFECTO, ETC.)

Problemáticas macroestructurales

Como puede observarse en el gráfico 3, los resultados nos indican que el 97 % de los directivos y docentes manifestaron que en sus instituciones se presentan problemas de pobreza y desigualdad económica. También es importante notar que la mitad de estos considera que esta problemática se presenta en gran medida en sus instituciones.

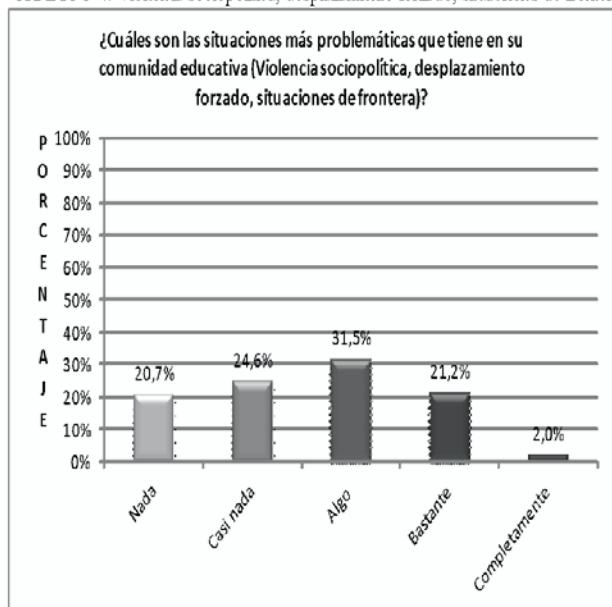
GRÁFICO 3. Pobreza, desigualdad socioeconómica.



Fuente: .

GRÁFICO 3. POBREZA, DESIGUALDAD ECONÓMICA

GRÁFICO 4. Violencia sociopolítica, desplazamiento forzado, situaciones de frontera.

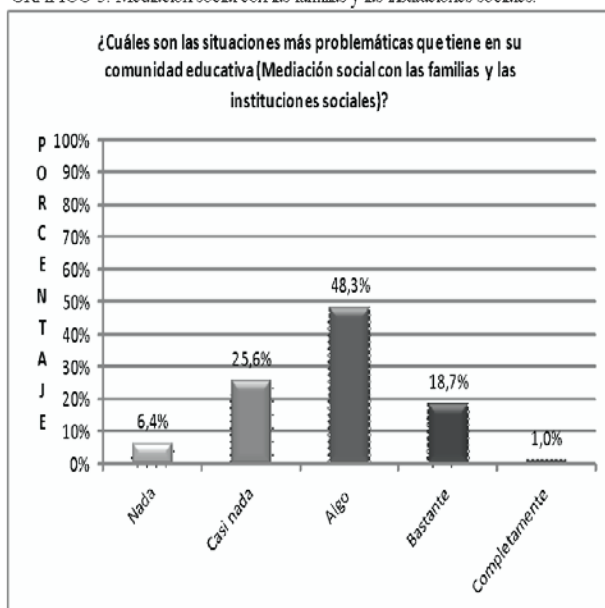


Fuente: .

GRÁFICO 4. VIOLENCIA SOCIOPOLÍTICA, DESPLAZAMIENTO FORZADO, SITUACIONES DE FRONTERA

Asimismo, observando el gráfico 4 se puede evidenciar que el 77,3 % de los directivos y docentes consideraron que las problemáticas de violencia sociopolítica, desplazamiento forzado y situaciones de frontera se presentan en su comunidad educativa en alguna medida. Es importante también destacar que el 20,7 % de estos no percibieron esta problemática en sus instituciones.

GRÁFICO 5. Mediación social con las familias y las instituciones sociales.

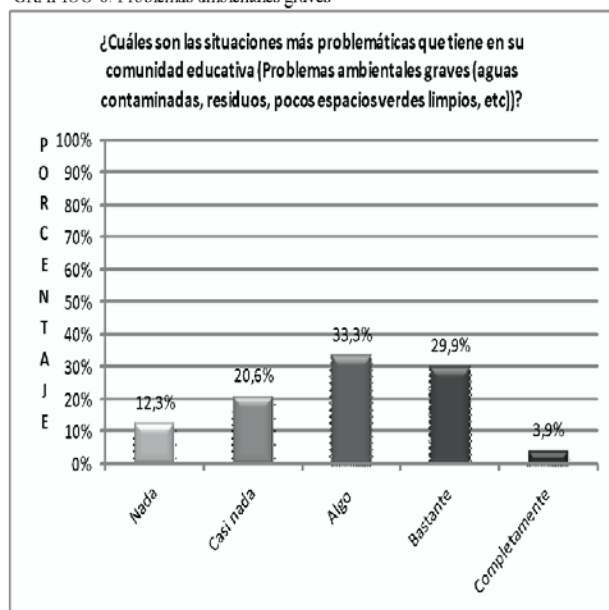


Fuente: .

GRÁFICO 5. MEDIACIÓN SOCIAL CON LAS FAMILIAS Y LAS INSTITUCIONES SOCIALES

Siguiendo con el análisis descriptivo de los resultados, en el gráfico 5 los resultados nos mostraron que más del 90 % de los directivos y docentes consideraron que en sus instituciones existe la necesidad de mediación social con las familias y las Instituciones sociales.

GRÁFICO 6. Problemas ambientales graves



Fuente: .

GRÁFICO 6. PROBLEMAS AMBIENTALES GRAVES

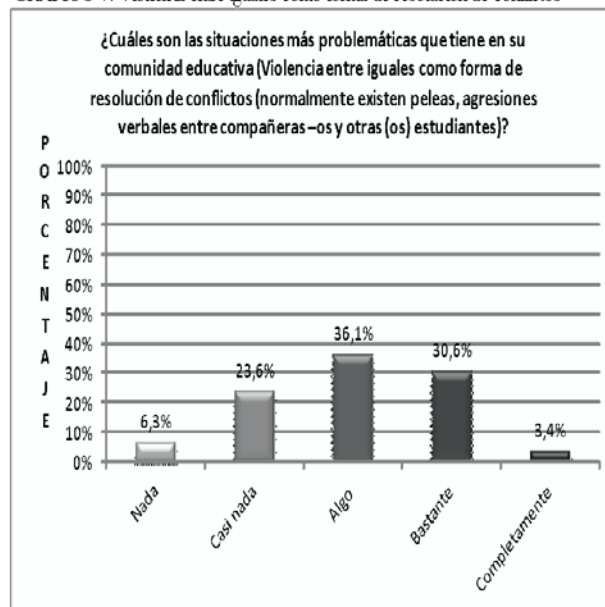
Por otra parte, en el gráfico 6 podemos observar que un 33,8 % de los participantes percibieron que los problemas ambientales graves se presentan en gran medida dentro de sus instituciones. También es importante notar que más del 50 % de estos directivos y docentes consideraron que esta problemática existe dentro de sus instituciones con menos intensidad

Violencia entre pares

Siguiendo con el análisis descriptivo de los resultados, en el gráfico 7 podemos observar que un 59,7 % de los participantes percibieron que la violencia entre iguales como forma de resolución de

conflictos existe en alguna medida dentro de sus instituciones educativas. También es importante notar que más de una tercera parte de estos consideraron que esta problemática se presenta en gran medida dentro de sus instituciones (34 %).

GRÁFICO 7. Violencia entre iguales como forma de resolución de conflictos

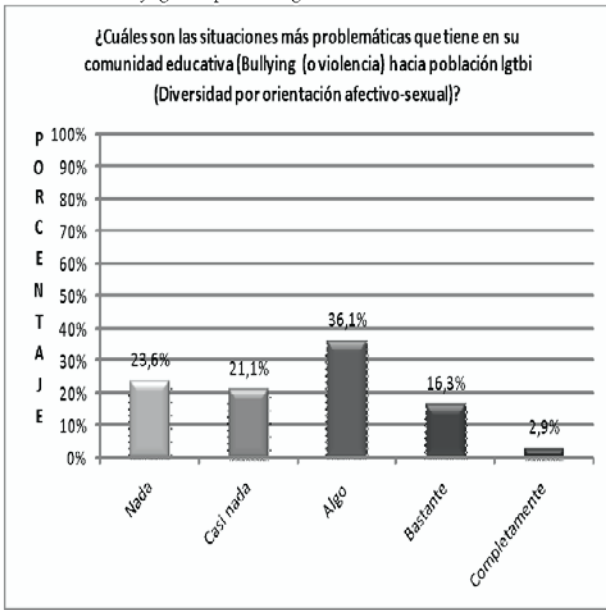


Fuente: .

GRÁFICO 7. VIOLENCIA ENTRE IGUALES COMO FORMA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Como puede observarse en el gráfico 8, los resultados indican que también un alto porcentaje de directivos y docentes consideraron que el “bullying” hacia la población LGBTI se presenta en alguna medida dentro de sus instituciones. Es importante notar que aproximadamente un 20 % de los encuestados percibieron que este tipo de “bullying” se presenta con una alta incidencia en sus instituciones.

GRÁFICO 8. Bullying hacia población lgtbi



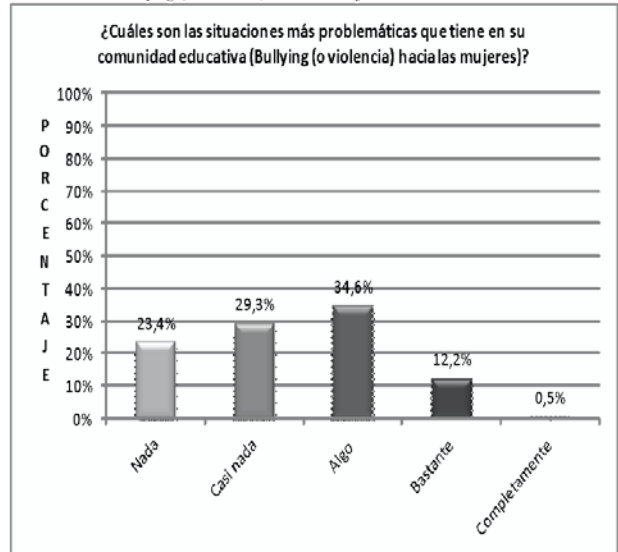
Fuente: .

GRÁFICO 8. BULLYING HACIA POBLACIÓN LGBTI

Por otra parte, en el gráfico 9 observamos que un alto porcentaje de los directivos y docentes (6.6 %) manifestaron que el “bullying” hacia las mujeres se presenta en sus instituciones en alguna medida. El 23.4 % no concibió que esta problemática se manifiesta en sus instituciones.

Como puede observarse en el gráfico 10, los resultados indican que más del 70 % de los directivos y docentes que diligenciaron el cuestionario considera que “bullying” (o violencia) hacia las personas en situación de discapacidad es algo que se presenta dentro de sus instituciones en alguna medida. Es importante notar que aproximadamente el 14 % de estos comunicaron a través del cuestionario que este tipo de “bullying” se presenta en sus instituciones con un alto grado de incidencia.

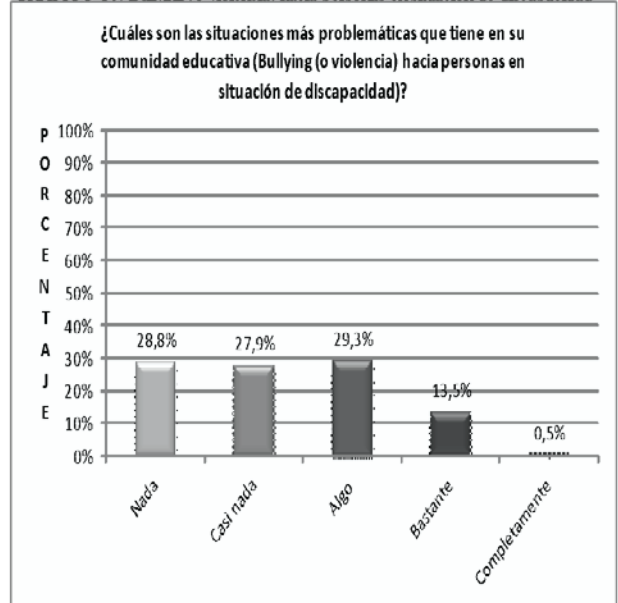
GRÁFICO 9. Bullying (o violencia) hacia las mujeres



Fuente: .

GRÁFICO 9. BULLYING (O VIOLENCIA) HACIA LAS MUJERES

GRAFICO 10. Bullying (o violencia) hacia personas en situación de discapacidad

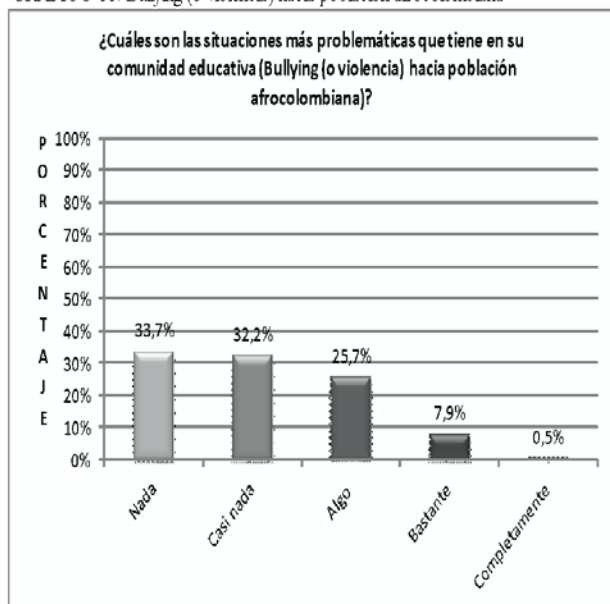


Fuente: .

GRÁFICO 10. BULLYING (O VIOLENCIA) HACIA PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Por otra parte, en el gráfico 11 se puede evidenciar que un porcentaje considerable de participantes (66,3 %) comunicaron en el cuestionario que el “bullying” hacia la población afrocolombiana se presenta en algún grado dentro de sus instituciones. Al menos una tercera parte de los encuestados (33,7 %) manifestó no percibir esta problemática.

GRAFICO 11. Bullying (o violencia) hacia población afrocolombiana



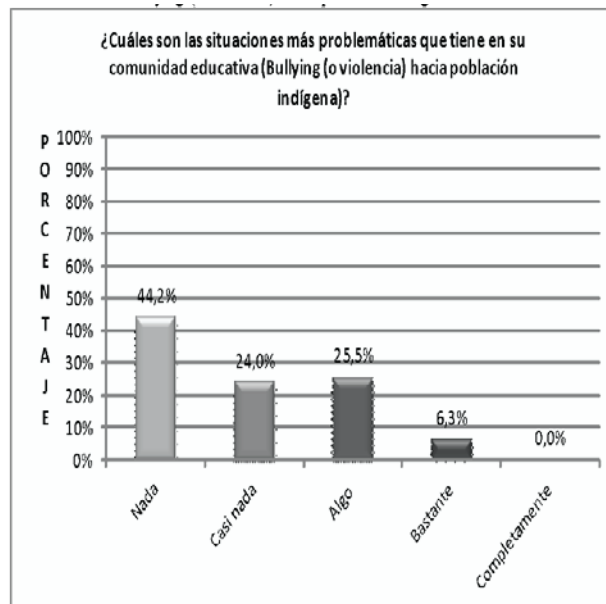
Fuente: .

GRÁFICO 11. BULLYING (O VIOLENCIA) HACIA POBLACIÓN AFROCOLOMBIANA

Asimismo, en el gráfico 12 se puede apreciar que el 44,2 % de los participantes consideraron que dentro de sus instituciones la violencia hacia la población indígena no se presenta. Sin embargo, se puede observar que más del 50 % de estos docentes y directivos percibieron que este tipo de violencia se presenta en alguna medida dentro de sus instituciones.

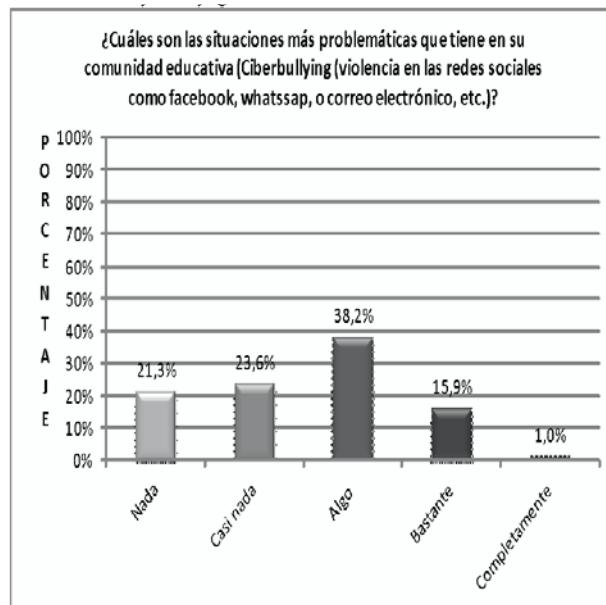
Finalmente, los resultados de la gráfica 13 reflejan que más de la mitad de los directivos y docentes encuestados (61.8 %) percibieron que en sus instituciones hay presencia de “ciberbullying”. Del total de

ellos, un 16,9 % consideró que esta problemática se presenta con una alta incidencia en sus instituciones.



Fuente: .

GRÁFICO 12. BULLYING (O VIOLENCIA) HACIA POBLACIÓN INDÍGENA



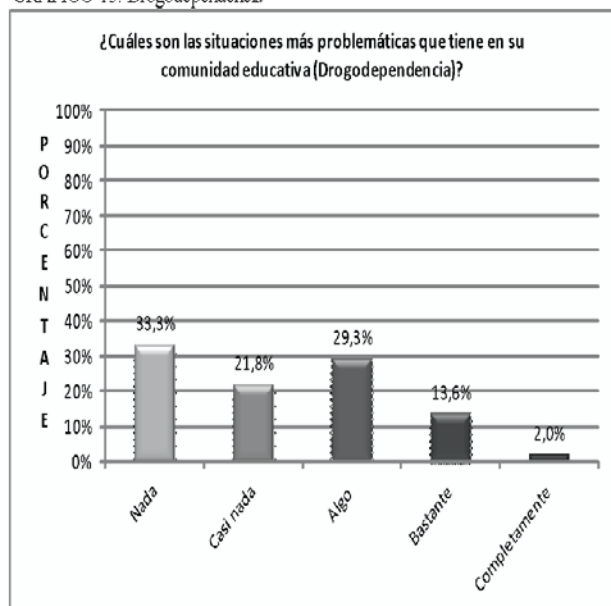
Fuente: .

GRÁFICO 13. CYBERBULLYING

Problemática de drogas

Como puede observarse en el gráfico 14, el 65 % de los directivos y docentes que participaron en la encuesta consideraron que dentro de sus instituciones se presentan problemas de narcotráfico o microtráfico. Es importante observar que más del 17 % de los participantes percibieron que esta problemática se presenta en sus instituciones de forma muy recurrente.

GRÁFICO 15. Drogodependencia

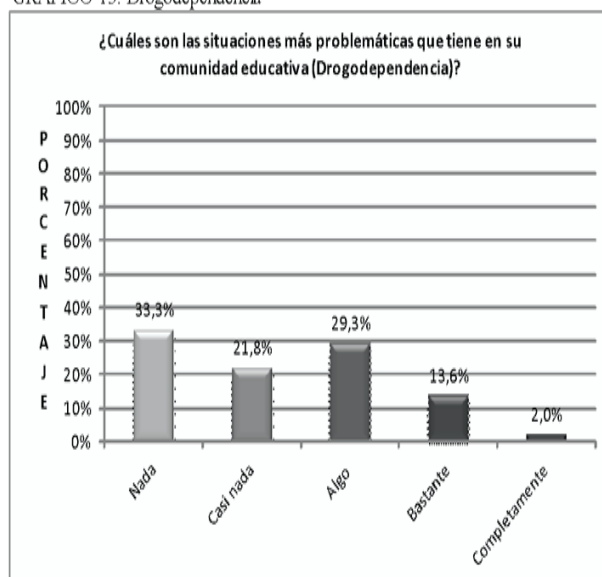


Fuente: .

GRÁFICO 14. NARCOTRÁFICO O MICRO TRÁFICO

Continuando con el análisis anterior, en el gráfico 15, se puede evidenciar que un poco más de la mitad de los directivos y docentes participantes del cuestionario (55.1 %) manifestaron que en alguna medida las problemáticas de drogodependencia se presentan en sus instituciones. Mientras tanto otro grupo de directivos y docentes encuestado (15,6 %) consideraron que esta situación se presenta en gran medida dentro de sus instituciones.

GRÁFICO 15. Drogodependencia



Fuente: .

GRÁFICO 15. DROGODEPENDENCIA

Conclusiones

A lo largo de esta investigación sobre las problemáticas socioeducativas principales de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe colombiano se pudo concluir lo siguiente:

- La problemática de mayor incidencia según la percepción de los directivos y docentes fue el riesgo familiar, siendo las situaciones de abandono y negligencia por parte de los padres y cuidadores primarios el principal motivo que genera problemas de violencia escolar y social en las instituciones educativas del Caribe colombiano. Es probable que los estudiantes tengan bajo rendimiento académico, problemas para socializar con sus compañeros, carencia en sus necesidades básicas y necesidad de protección.

- Se observó que los problemas macroestructurales también son causante de generar situaciones de violencia escolar y social en las instituciones. De acuerdo con la percepción de directivos y docentes, es probable que dentro de sus instituciones estén muy marcadas las situaciones de pobreza y desigualdad social. Sumado a esto, es posible que las familias de sus estudiantes sean víctimas de desplazamiento forzado, causado por la violencia sociopolítica que ha vivido el país en los últimos años. Es visible también la necesidad de crear estrategias para vincular a las familias e instituciones sociales a la comunidad educativa, con el fin de trabajar conjuntamente en la solución de los problemas de convivencia.
- Otra problemática que se logró analizar según la percepción de los directivos y docentes dentro de sus instituciones fue la violencia entre pares, el “bullying” hacia la población LGTBI, a las mujeres, a la población discapacitada, afrocolombianos e indígenas. utilizando el “ciberbullying” como mecanismo para fortalecer estos tipos de acoso o como defensa por parte de la víctima. Siendo violencia entre iguales, “bullying” hacia la población LGBTI y “bullying” hacia las mujeres las de mayor incidencia en situaciones de conflicto entre los estudiantes. Existe la probabilidad de que este tipo de violencia lleve a los estudiantes a sentir desmotivación y frustración frente a las actividades escolares que conllevan a un fracaso escolar.
- El problema de drogas es otra de las circunstancias percibidas por los directivos y docentes participantes; se pudo notar que el narcotráfico-microtráfico y la drogodependencia están presentes en las instituciones del Caribe colombiano. Se confirma que hay una relación muy marcada con diversos factores, como la pobreza, la desigualdad social y la situación económica precaria: desempleo, subempleo, informalidad; todo esto unido a la ausencia de los padres y/o madres por abandono o negligencia, llevan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a tener baja autoestima, siendo incapaces de autocontrolarse, a buscar formas ilegales de obtener recursos y al consumo de drogas como una forma de escapar de sus problemas.
- La metodología usada en este estudio puede ser aplicada en otras investigaciones y permite la comparación a partir de la uniformidad de criterios de muestreo, recolección de datos, cuestionario y administración de la encuesta. Así mismo, se recalca la trascendencia del estudio que permite estimaciones para la mayoría de departamentos.

Referencias

- Del Pozo, F.J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Iberoamericana de educación*, 70, 77-90.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251. Recuperado de <https://catalogoweb.uninorte.edu.co/bbcswebdav/pid-152773-dt-con>

tent-rid-512929_1/courses/201510_6175/2003ambitosrps.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C, Baptista, P. y Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Ibarrola, S. y Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Pirámide.

La Paz en las Naciones Unidas | CINU. (2017). *Cinu.mx*. Recuperado de <http://www.cinu.mx/ministerio/lapaz/>

López, F. (2005). *La Educación Social Especializada con personas en Situación de Conflicto Social*.

Revista de Educación, 336, 57-71. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_04.pdf

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Uribe, N. (2015). *La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa*. Tesis de grado Especialización, Universidad Libre, Colombia.

6.9

ESCUELA CONSTRUCTORA DE PAZ: ESTRATEGIAS DE ADAPTABILIDAD DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DEPARTAMENTO DEL CESAR PARA LA ACOGIDA E INCLUSIÓN SOCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA) VICTIMAS DEL CONFLICTO

ROMELIO JOSÉ GONZÁLEZ DAZA

Licenciado en Matemáticas y Física, Unicesar
Workshop on mine Risk Education, Geneve International center
Diplomada educación para la Paz, Uninorte
Magíster en educación, Unicesar
IE la Esperanza
Universidad Popular del Cesar
Facultad de Ciencias Básicas y de Educación
romeliogonzalez@unicesar.edu.co

YAIR JOSÉ GUZMÁN BRIEVA

Administrador de Empresas, Unicesar
Especialista en Proyectos, Uninorte
Estudiante de maestría en Desarrollo Social, Uninorte
Universidad Popular del Cesar
Facultad de Ciencias Económicas y administrativas
yairguzman@unicesar.edu.co

Resumen

Son numerosas las víctimas del conflicto armado en Colombia. La Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto Armado (UARIV) a octubre de 2016 reportó 7 936.566, de los cuales 2 376 357 son niños, niñas y adolescentes (NNA).

El proyecto indaga sobre el conocimiento de la normatividad, la capacidad de respuesta institucional, procesos de adaptabilidad académica y la formación recibida por maestros y maestras para atender esta población, que según Auto 251 de octubre de 2008 de la Corte son considerados sujetos de especial protección constitucional. En consecuencia, es prioridad el acceso de las víctimas al sistema educativo, garantizándoles el ejercicio y goce de derechos como la permanencia escolar con calidad y no discriminación, entre otros. Esta investigación se realiza en instituciones educativas (IE) públicas del departamento del Cesar, en Aguachica, Codazzi y Valledupar.

A partir del diagnóstico y teniendo como soporte los lineamientos generales para la atención educativa de la población víctima del Ministerio de Educación Nacional (2014), las orientaciones de la Ley 1448 de 2011, “Ley de Víctimas”, Sentencia T-025 del año 2004 y marcos normativos de orden internacional. Se diseña un protocolo de acogida e inclusión de NNA víctimas en la escuela.

Introducción

La acogida de la población víctima del conflicto en el sistema escolar supone acciones administrativas, pedagógicas y sociales que trasciendan la asignación del cupo, como lo establece la normativa. Esto debe significar la activación de un conjunto de orientaciones y actividades que incluyan a toda la comunidad educativa, en la dirección de conseguir que el arribo resulte acogedor y alentador, en una escena liberadora, en donde se transmita confianza, se haga sentir que ocupan un lugar importante en el mundo, que su familia y comunidad los necesitan. Se trata de poner evidencia, con manifestaciones tranquilas, con actos, que en efecto la

escuela es el mejor espacio para la reconstrucción de sus proyectos de vida. Y lo es porque será un espacio que a través de su quehacer natural es capaz de proveerle protección para el ejercicio pleno de su derecho a la educación, sin obstáculos o barreras; lo que implica “(...) el reto de neutralizar las circunstancias que generan riesgos para su cumplimiento, en un mundo guiado por las perspectivas e intereses de los adultos. Supone también activar las potencialidades de los menores para intervenir activamente en ese proceso” (Buitrago, 2007, p. 23).

La Convención de los Derechos del Niño (1989), de la cual el Estado Colombiano es signatario, dispone en su artículo 39 que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima (...)” (p. 12). La inclusión social enlaza a la escuela como parte del proceso de restitución de derechos y como mecanismo de inclusión. Se trata entonces de que la comunidad educativa garantice con carácter institucional que los NNA víctimas del conflicto hagan presencia activa en todas las actividades que constituyen la vida escolar.

Se puede apreciar que en teoría están aseguradas las condiciones para la acogida e inclusión de los NNA víctimas del conflicto armado en la escuela, en un nuevo entorno comunitario. Sin embargo, las barreras de adaptación para ellos surgen luego de que han ingresado a la institución escolar, pues en la mayoría de los centros educativos públicos del país manejan poca información sobre los procedimientos institucionales que deben seguir para estos casos, carecen de espacios con ambientes adecuados o de personal capacitado para orientar a esta población en los diferentes segmentos que

determinan la cotidianidad de la vida escolar: administrativos, normativos y académicos.

Estos procedimientos son fundamentales para que se vinculen a un proceso adecuado de inclusión y permanencia en su nuevo espacio.

A continuación se muestran los resultados del acercamiento a las instituciones educativas públicas del departamento del Cesar sobre el proceso de acogida e inclusión de NNA víctimas.

Materiales y métodos

Se enfocó desde una doble perspectiva: cuantitativa y cualitativa. Con la metodología cuantitativa se utilizó un análisis descriptivo y las tendencias generales de la población del diagnóstico realiza-

do. La metodología cualitativa sirvió para el análisis del contenido y de contextos; de esta forma, clasificar el cuestionario aplicado por categorías o afinidad entre los objetivos que persigue cada pregunta y las respuestas de los encuestados. Las 18 preguntas se agruparon cuatro categorías: Conocimiento de la norma (CN), Capacidad de respuesta institucional (RI), Adaptabilidad Académica (AA) y Formación de Maestros (FM).

La muestra

Se adoptó una muestra por conveniencia, fueron 600 docentes, proporcionalmente distribuidos así: 50 % de las instituciones educativas de Valledupar, 25 % de Codazzi y 25 % de Aguachica, para un total de 14 instituciones.

Tabla 1. Encuestas por institución

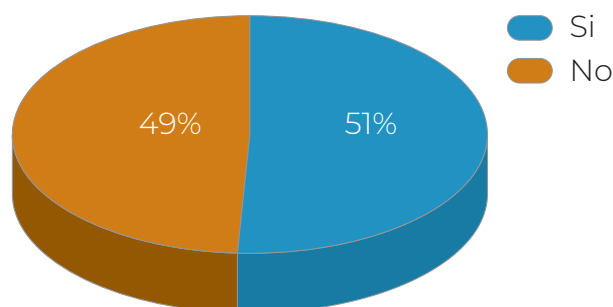
Muestra: instituciones encuestadas		%	Total
Aguachica	IE Colvalencia	12,33	74
	IE Jorge Eliecer Gaitán	12,00	70
	IE La Unión	10,83	65
	IE Sagrado Corazón de Jesús	10,17	61
	IE San Miguel	9,00	54
	IE Técnica Guillermo León Valencia	8,83	53
Codazzi	IE Francisco de Paula Santander	6,83	41
	IE las Flores	5,83	35
Valledupar	IE Bello Horizonte	5,00	30
	IE Francisco Molina Sánchez	4,83	29
	IE Joaquín Ochoa Maestre	4,50	27
	IE Milcíades Cantillo Costa	4,50	27
	IE San Joaquín	4,00	24
	IE Leónidas Acuña	1,67	10

Fuente: encuesta desarrollada por los autores.

Análisis de datos por categorías

Las gráficas que se ilustran en cada categoría corresponden a la marcación que hicieron los encuestados de forma general en los tres municipios.

Conocimiento de la norma. Esta categoría agrupó tres preguntas que directa o indirectamente se relacionan con el conocimiento que deben tener los maestros e instituciones educativas sobre las políticas educativas y sociales existentes en el marco para la atención a víctimas del conflicto



Fuente: encuesta desarrollada por los autores.

GRÁFICO 1. CONOCIMIENTO DE LA NORMA

Hay que resaltar que los docentes de estos tres municipios tienen más conocimiento de la Ley 1448 de 2011 o Ley de víctimas que de la Sentencia T 025 de la Corte Constitucional colombiana y sus disposiciones respecto a la garantía del derecho a la educación. En cuanto a el conocimiento de la asignación de cupos a todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) víctimas del conflicto que los solicitan, el 75 % de los encuestados dice estar enterado, pero afirma que eso solo lo aplican las instituciones de bajo nivel en pruebas Saber o que están ubicadas en los sectores marginales de cada ciudad.

Los resultados globales del proyecto muestran que la mayoría de los encuestados desconocen la norma

en términos generales; esto sin importar jornadas o ubicación de la institución, a pesar de existir un equilibrio entre el sí y el no porcentualmente hablando, y en términos estadísticos haber un empate técnico, en la mayoría de los casos, quienes la conocen no tienen claro las exigencias para la escuela, sobre todo en el campo de acogida e inclusión de NNA.

Capacidad de Respuesta Institucional: En esta categoría se agrupan 5 preguntas orientadas a conocer las capacidades con las que deben contar las instituciones educativas para disminuir el riesgo de revictimización de sus estudiantes y el mejoramiento de la garantía del derecho a la educación.



Fuente: encuesta desarrollada por los autores.

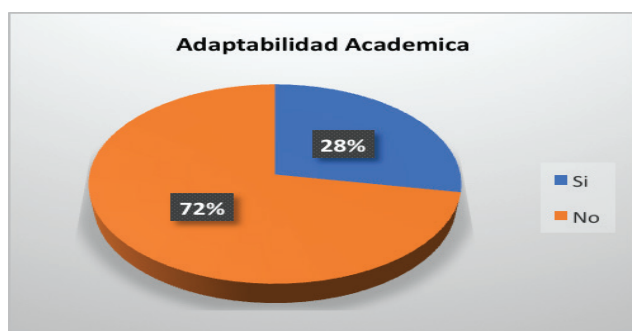
GRÁFICO 2. CAPACIDAD DE RESPUESTA INSTITUCIONAL

Respecto a procesos de difusión de información pública, educación y capacitación a docentes con relación al drama de las víctimas, el 79 % de los docentes encuestados en los tres municipios afirmó que no los ha recibido. No hay protocolo alguno definido ni explícito, ni implícitamente en los documentos internos de la institución, no conocen directriz y tampoco hay programación de actos culturales en pro de la inclusión.

El análisis general de esta categoría permite concluir que las escuelas del departamento del Cesar

no tienen capacidad de respuesta institucional para la acogida e inclusión social de NNA víctimas del conflicto. Carecen de estrategias de adaptabilidad, protocolo para la acogida y espacios de retención, entre otros. Se ratifica el desconocimiento de la norma y, por ende, pone en evidencia el descuido institucional a que está siendo sometida la población víctima dentro de los centros educativos, y por tal razón la pérdida de la misión de la escuela como reivindicadora de derechos y aportante directo en la construcción de la paz.

Adaptabilidad Académica: La adaptabilidad académica como categoría agrupa los interrogantes direccionados a la obligatoriedad de ajustar los currículos escolares, modelo educativo, prácticas académicas y evaluación al interés superior de cada NNA, aplicando principios de derechos humanos.



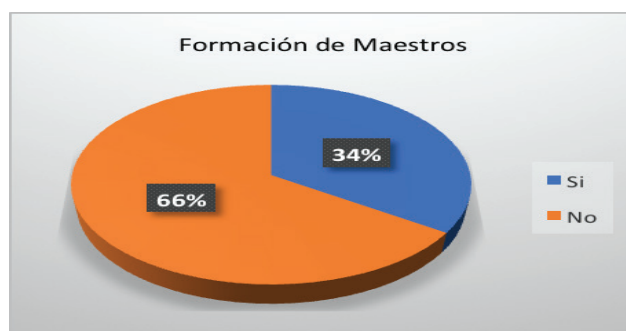
Fuente: encuesta desarrollada por los autores.

GRÁFICO 3. ADAPTABILIDAD ACADÉMICA

En las particularidades de los municipios, con relación a la práctica pedagógica del docente, las encuestas muestran que solo el 34 % diseña procesos diferenciados, 40 % afirma tener en cuenta las características y capacidades de la población víctima, un 15 % los tiene en cuenta a la hora de evaluar y por último el 23 % se refirió a la utilización de enfoque diferencial, de género y de derecho.

Respecto al consolidado, es obvio que la práctica docente no está orientada con los enfoques requeridos para esta comunidad, que habitualmente al ingresar a la escuela queda invisibilizada la población víctima y, por ende, ignorada. La presencia de NNA víctimas del conflicto en un aula de clases no cambia para nada la vieja rutina de oferta, horarios, pedagogía, etc. Básicamente ellos deben adaptarse a los ritmos que muestra cada contexto, y en muchos casos la deserción es el mejor camino.

Formación de Maestros (FM): La formación de maestro como categoría está conformada por el conjunto de preguntas, 6 en total, que indagan sobre las acciones del Ministerio de Educación, secretarías de educación e instituciones formadoras en pro de la preparación del profesorado para el trabajo en terreno con población víctima.



Fuente: encuesta desarrollada por los autores.

GRÁFICO 4. FORMACIÓN DE MAESTROS

La encuesta mostró que el 74 % de los docentes encuestados no distingue la población víctima que acude a su clase, el 82 % no pertenece, ni a pertenecido a comunidades en torno a la atención educativa de la población víctima, el 94 % jamás ha realizado procesos investigativos sobre atención diferenciada y el 96 % de los profesores pone en prioridad recibir capacitación sobre este tema.

La generalidad permite afirmar que el maestro colombiano no ha sido formado para favorecer la resiliencia de niños, niñas y adolescentes NNA víctimas del conflicto. La realidad del contexto es una y el transcurrir de la academia es otro; por eso los resultados arrojan un total desconocimiento de las características de esta población y del trato diferenciado que se debe tener hasta en la forma de evaluar.

Conclusiones y recomendaciones

Con la propuesta de protocolo se sientan las bases para llevar a la práctica los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional ((MEN) para la acogida e inclusión social de niños, niñas y adolescentes NNA víctimas del conflicto. El punto de partida deseado son las escuelas públicas en el departamento del Cesar, en ellas los estudiantes podrán sentir y vivir el verdadero restablecimiento de derechos en una escuela que por vocación y misión es protectora, vigilante de la no revictimización y que desde lo pedagógico profesa y practica los enfoques transversales para la acción y excelentes estrategias para la integración de toda la comunidad educativa y su entorno.

Garantizarles la permanencia con calidad en la educación a estas personas es contribuir con el fortalecimiento de sus dimensiones humanas, sociales y ambientales, entre otras. Es impulsarlos hacia la construcción de un gran proyecto de vida, pensando en ellos, en su ser y en los demás de forma esperanzadora, rodeados de amor, respeto, tolerancia. Es ayudarlos a desarrollar la resiliencia para una cicatrización efectiva de todas las ausencias del Estado y del maltrato recibido en las diferentes formas en estos más de 50 años de conflicto interno. De tal forma que tanto ellos como

sus compañeros de aula hagan parte del producto de la escuela constructora de paz.

Se espera que desde la institucionalidad haya más responsabilidad frente a la difusión de información pública sobre los lineamientos y normas para la acogida propuesta por el ministerio y contextualizada por esta investigación en el protocolo. Es hora de afrontar las responsabilidades de estado que tanto se han delegado en las organizaciones no gubernamentales ONG.

Referencias

- Buitrago, H. (2007). Escuela y desplazamiento forzado. Estrategias de protección para la niñez y la juventud. Modulo introductorio. ACNUR, Colombia.
- Convención de los Derechos del Niño (1989). Recuperado de [https://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](https://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf)
- Decreto 1695 de 2013. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf
- Ley 1448 de 2012 Ley de Víctimas y Restitución de Víctimas. Recuperado de: http://www.centrode-memoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Recuperado de: <http://www.sedmeta.gov.co/sites/default/files/LINEAMIENTOS%20GENERALES%20PARA%20LA%20ATENCION%20EDUCATIVA%20A%20POBLACION%20VULNERABLE%20Y%20VICTIMA%20DEL%20CONFLICTO%20ARMADO.pdf>
- Plan de acción para la prevención, asistencia, atención, protección y reparación integral a víctimas del departamento del Cesar 2016-2019.

6.10

DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ARTICULACIÓN ENTRE EL MODELO PEDAGÓGICO SOCIO-COGNITIVO Y EL CURRÍCULO EN EL COLEGIO ROSARIO DE SANTO DOMINGO DE BOGOTÁ DESDE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA

HERNANDO ENRIQUE HURTADO BALLESTAS

Abogado de la Universidad del Norte

hnando21@hotmail.com

Resumen

El modelo pedagógico empleado por la institución educativa debe atender a las necesidades sociales que se están viviendo, pero de manera particular la de los estudiantes; esto con el fin de que el currículo sea reflejo de las concepciones y propósitos que el modelo pedagógico propone en el área del saber específico, en este caso el filosófico, que pretende vincular procesos de transformación social, ética, política e ideológica acordes con el proceso de formación que recibe el alumno.

El objetivo principal de este trabajo investigativo es poner de manifiesto cómo la articulación entre un modelo pedagógico con énfasis social y el currículo de una institución de educación básica y media resulta de vital importancia a la hora de gestar procesos de inserción y transformación de la sociedad por parte de los estudiantes cuando esta articulación tiene eficaz aplicación en el aula desde el quehacer pedagógico del docente, que en este caso es el área específica de filosofía.

El modelo pedagógico socio-cognitivo trata de integrar lo cognitivo (capacidades - valores) y lo social (cultura). Por ello se busca más la complementariedad que la contraposición entre el paradigma cognitivo y el paradigma sociocultural (...). El paradigma cognitivo se centra en los procesos del pensamiento del profesor (cómo enseña) y el alumno (cómo aprende), mientras que el paradigma ecológico, social o contextual se preocupa del entorno y de la vida del aula y ambos aspectos pueden y deben ser complementarios. La globalización (cultura

global) será el nuevo escenario y el aprendizaje (capital intelectual), su meta. (Román, 2010, p. 2)

De igual forma, el propósito de esta investigación no es generar una teoría curricular o de pedagogía social novedosa, sino determinar la articulación entre una propuesta socio-cognitiva pedagógica, en la que su componente social muestra una preocupación por el entorno del estudiante y la vida del aula, propendiendo, además, por el desarrollo de habilidades por parte del formando, teniendo como guía pedagógico al docente. Habilidades estas que le permitan integrarse e inmiscuirse eficazmente en medio de la sociedad, de tal manera que este pueda constituirse en agente de cambio. Lo anterior, en el marco del fenómeno de la globalización, como nuevo escenario educativo de las generaciones presentes y venideras, así como la búsqueda del aprendizaje como meta mediática.

Así, el planteamiento pedagógico debe ser contrastado con una propuesta curricular que dé cuenta de estos propósitos pedagógicos específicos. Ya que, al concebirse el currículo como la puesta en práctica de los fines del modelo pedagógico, siempre que la intención curricular esté en concordancia con la propuesta pedagógica se gestarán verdaderos procesos de impacto institucional y social, dirigidos por el docente y continuados por el discente.

Si algo nos pueden aportar estos nuevos enfoques curriculares, ese algo no se refiere tanto a la selección de los contenidos disciplinares o a la organización de los estudios (que tienen más que ver con políticas y tradiciones académicas) cuanto a la necesidad de unidad e integración de la propuesta formativa. Es decir, planificar, en el marco de un enfoque curricular, debería distinguirse por ese plus

de unidad, integración y coordinación de las propuestas de estudio. Cuestión ésta con una capacidad de impacto y transformación institucional espectacular. De ahí la relevancia del tema de la articulación curricular. (Beraza, 2012, p. 21)

En el mismo sentido, los hallazgos de la investigación sugieren que el currículo del Colegio Rosario Santo Domingo tiene un interés emancipador, ya que lleva a un nivel más elevado la adquisición de conocimiento. Así, lo emancipado es lo que está fuera del individuo, trasladando a este a un estado de autonomía y de consiguiente responsabilidad. Este interés trasciende al individuo y se enmarca en un contexto social, abarcando conceptos como los de justicia e igualdad:

El interés emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de instituciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana (Graundy, 1987, p. 38).

Desde esta lógica, en lo que se refiere a la metodología de investigación, el estudio que se reporta utilizó el análisis de contenido como tipo de investigación inmerso dentro de un enfoque cualitativo, y desde un paradigma hermenéutico, debido a su pertinencia a la hora de diagnosticar la eficaz interacción entre el modelo pedagógico socio-cognitivo asumido por la institución educativa y su currículo. A su vez, las conclusiones del trabajo partieron de instrumentos de recolección

de información, tales como la entrevista (al docente titular de la asignatura de Filosofía en básica y media) y el análisis de documentos escritos (PEI del colegio).

Los tres componentes fundamentales de la pedagogía escolar son la didáctica, la evaluación y el currículo. Así, resulta interesante la explicación, concepción y énfasis en la importancia del currículo dentro de la práctica educativa; lo que permite percibirlo como un proceso articulado a una dinámica escolar, que tiene, además, determinados procesos, no solo concebidos en el aquí y en el ahora, sino también dentro de una línea histórica que no puede ser ignorada, ya que sostiene el porqué de lo pedagógico. De esta forma, se hace evidente que su construcción tiene que ver con la forma en cómo se adquiere el conocimiento, así como en las necesidades e intereses que dan guía a la generación de estrategias, sean simples o complejas, y que terminan finalmente siendo parte de la práctica escolar. De esta forma, desde la propuesta de un modelo pedagógico con énfasis social, el currículo se convierte en la aplicación práctica de ese interés porque el alumno en su adquisición de conocimiento logre integrar elementos culturales, valores y capacidades intelectuales y comunitarias, primero en el aula y luego su contexto social.

Ahora bien, específicamente respecto del componente pedagógico social, hay que señalar en primer lugar que existen dos tipos de modelos pedagógicos, heteroestructurantes y autoestructurantes. El primer tipo de modelo considera que el conocimiento es obtenido desde afuera del aula de clases y que la principal misión de la institución educativa y de los maestros es transmitir los conocimientos, ya planteados de la cultura, para su asimilación y la óptima adaptación a ella; el maestro es el eje

central de todo proceso educativo, quien trasmite sus conocimientos a partir de clases magistrales y del autoritarismo.

El segundo enfoque existente dentro de los modelos pedagógicos el estudiante es el centro dentro del proceso de aprendizaje, teniendo este todas las condiciones necesarias para cultivar su desarrollo. La educación es vista como un proceso dirigido por una dinámica interna en la que todo lo que provenga del exterior de manera autoritaria lo que genera es obstáculos y deformar el desarrollo. El niño es el que construye su proceso, lo dirige según sus procesos individuales.

No intentará sustentar una tesis profundamente original: que a lo largo de la historia de la educación, por lo menos desde el siglo XVII, sólo han existido dos grandes modelos pedagógicos y que, pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia los modelos pedagógicos han sido heteroestructurantes o autoestructurantes. (De Zubiría, 2006, p. 13)

Pese a lo anterior, De Zubiría narra que estos no son los únicos modelos, y añade que lo importante para es plantear una síntesis dialéctica⁶ entre estos modelos para hallar puentes entre ambos y poder exaltar la funcionalidad real que tiene cada uno de estos en algunos aspectos específicos.

En síntesis, como trataremos de sustentarlo, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del dialogo pedagógico

6 Para De Zubiría la Síntesis Dialéctica plantea un modelo pedagógico en el que la educación debe estar enfatizada en el desarrollo y no en el aprendizaje, con un reconocimiento de trabajo con las dimensiones cognitiva, socio-afectivo y praxica.

entre el estudiante, el saber y el docente, y que para que ello ocurra es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro que favorezca de manera intencionada, significativa y trascendente el desarrollo integral del estudiante. (Fuerstein, 1993, citado en Zubiría, 2006, p. 15)

Así, para que se dé una educación integral se debe recoger elementos de cada uno de estos modelos para poder establecer un puente entre lo que viene de afuera y los procesos internos del estudiante, lo cual hace que se forme una adecuada asimilación y posterior generación de conocimiento.

En el mismo sentido, respecto de la base teórica para el paradigma socio - cognitivo hay que decir que esta trata de integrar todo lo que son procesos cognitivos, es decir, procesos internos del sujeto con conocimientos culturales, llegando a una complementariedad:

En síntesis, diremos que el paradigma cognitivo (a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos) favorece el aprendizaje significativo individual, pero que el paradigma socio - cultural nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada. Y desde esta doble perspectiva surge el interés y la motivación, lo que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas. (Román, 2010, p. 2)

Así, se puede constatar la doble finalidad pedagógica de este modelo desde el paradigma cognitivo y el paradigma sociocultural, señalando que el primero refiere específicamente a lo que se genera desde los procesos individuales; y el segundo, de la relación a estos procesos con el contexto cultural en el que habita el estudiante. El modelo sociocul-

tural plantea una integración de las esferas internas y externas (conocimientos fuera y dentro del aula de clase), trabajando integralmente con ambas, ya que estas se complementan y no se pueden desligar ni negar su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta integración nutre las experiencias del individuo, que a pesar que genera un proceso cognitivo interno es con base en su “afuera” que este aprende.

La propuesta epistemológica de la pedagogía socio-cognitiva está basada en el paradigma del mismo nombre. En ella se identifica la existencia de algunos criterios para su puesta en marcha: el primero de ellos es la sugerencia de un cambio de paradigma en un escenario de globalización, manifestando la necesidad de replantear la escuela, dado que la escuela existente es representativa de un sociedad industrializada, no corresponde a las demandas establecidas por una sociedad del conocimiento; el segundo criterio señala que desde un nuevo paradigma socio-cognitivo se propone la relectura de los conceptos claves de la educación, tales como los programas oficiales, en contraste con los programas propios de la institución, para una dimensionalización del currículo en las aulas; en el tercer criterio manifiesta que se debe realizar estudio de las actividades efectuadas en el aula enfocada al desarrollo de habilidades; el cuarto criterio se elabora respecto a la sociedad de conocimiento aplicada en clase, proyectando el nuevo paradigma a actividades específicas.

Por último, el quinto criterio sugiere analizar desde lo teórico-práctico los elementos esenciales del currículo, como objetivos, formas de saber y maneras de hacer, para observarlo de forma crítica en la nueva sociedad:

Y todo ello se concreta en un modelo práctico de Diseño Curricular de Aula que responda a las demandas de una nueva sociedad y por ello postula que la Refundación de la Escuela empieza en el aula y se consolida desde la práctica (Román, 2010, p. 3).

Este planteamiento sugiere un nuevo modelo partiendo de una sociedad ideal, desde el paradigma socio-cognitivo, haciendo, a su vez, una relectura de lo ya establecido, para poder ajustarlo a lo que se pretende aplicar. Así, se habla desde “una nueva sociedad” y no desde la existente. Ya desde lo que plantea el diseño curricular debe ser diestro, acorde con las exigencias del aula educativa real, teniendo en cuenta las relaciones entre los diferentes actores allí acontecidos, lo cual, como se ha venido repitiendo, es completamente válido e ideal. El currículo debe de enmarcarse desde el aula, no desde la teoría.

En este mismo sentido, en el contexto específico de la asignatura de Filosofía, asignatura contenida dentro de la propuesta curricular del Colegio Rosario de Santo Domingo, debe haber una articulación mucho más fuerte con el modelo pedagógico de la institución educativa, no solo por la naturaleza existencial y reflexiva de esta, sino también porque, tal y como afirma Flórez Ochoa (2001): “Solo a principios del siglo XX es cuando la reflexión sobre la enseñanza, denominada pedagogía, se desprende definitivamente de la filosofía y empieza a establecerse un campo disciplinario propio, que se caracteriza primeramente por los fundamentos científicos” (p. 153).

Lo que quiere decir que la filosofía hasta hace algunos años se entendía como una misma cosa con la pedagogía; por tanto, una vez que los modelos pedagógicos se constituyeron como forma de

concebir la práctica de los procesos formativos, la filosofía adquiere especial participación en la fundamentación de los mismos modelos pedagógicos, sobre todo de los modelos pedagógicos con énfasis social, por el carácter reflexivo del hombre y la sociedad que tiene dicha asignatura. Así mismo, debe darse una cuidadosa articulación del currículo institucional, con su correspondiente evidencia en el espacio académico de filosofía, y el modelo pedagógico, ya que en últimas la disciplina pedagógica surge de la filosofía como su fuente.

Del mismo modo, el estudio de la filosofía a nivel general abre el horizonte intelectual del ser humano a la posibilidad de entender su realidad política, económica y social desde una reflexión integral, es decir, auxilia a crear conciencia respecto de su influencia en la construcción de una sociedad más justa, equilibrada y beneficiosa para todos sus integrantes; además, permite rediseñar estrategias que lo ayuden a evolucionar en el orden interrelacional; lo cual enfatiza la importancia de diagnosticar la articulación que se está dando entre el modelo pedagógico socio-cognitivo y el currículo desde la clase de filosofía, ya que, en palabras de Kemmis (2008), “el campo del currículo, este muchas veces se deja deslumbrar y cegar por la teoría, y que por su confianza sin garantías en dichas teorías resulta en ocasiones, incompetente como fundamento para una práctica educativa sensata” (p. 21). Con otras palabras, si el currículo no pone en práctica, efectivamente, los fines del modelo pedagógico socio-cognitivo, resulta ineficaz para la consecución del concepto de alumno que pretende formar.

De todo lo anterior se concluye que el componente pedagógico social en la formación de licenciados de cualquier disciplina es fundamental para su eficaz desempeño en los espacios académicos de

los colegios colombianos; esto con el fin de generar y suscitar en la sociedad académica la preocupación por una formación cada vez más enfocada a la promoción de valores humanos, a una reconstrucción del ámbito cultural, en un espacio donde no haya cabida a diferencias raciales y culturales. Esto implica, necesariamente, la formulación de nuevos retos en los procesos de enseñabilidad y educabilidad de las instituciones educativas, así como también el que los docentes, desde su ejercicio pedagógico social, visto desde la perspectiva del modelo socio-cognitivo y al tenor de lo que afirma la propuesta pedagógica del Colegio Rosario Santo Domingo PEI: “tengan dominio y sepan sobre aquello que enseñan, es decir, autoridad epistemológica. Esta es característica del hombre que se ha apropiado de un saber específico, lo actualiza y lo sabe transmitir con arte” (Proyecto Educativo Institucional, 2007, p. 66).

En este sentido, cuando se constata en la investigación que el Colegio Rosario de Santo Domingo tiene una concepción interestructurante de su modelo pedagógico, es decir, una unión entre las principales características de los modelos pedagógicos antes mencionados, en la cual el maestro dirige el proceso de adquisición del conocimiento por parte del estudiante, sin desconocer por ello que en el diálogo académico el discente tiene también la opción de autoformarse en todas sus dimensiones humanas por ser un hombre capaz, se afirma que en el contexto escolar, desde la lógica de un modelo pedagógico socio-cognitivo, el maestro es el primer mediador entre el estudiante, el conocimiento y el “otro” (sus compañeros y la sociedad). Así, cuando el docente identifica el modelo pedagógico asumido por la institución y su respectiva

articulación con el currículo de la misma, adquiere herramientas más efectivas para la aprehensión y desarrollo del conocimiento por parte del estudiante, quien, en últimas, es el gestor de futuros procesos positivos de transformación social.

Un mediador que además debe propender por formar un perfil de estudiante responda a la educación que ha recibido desde la concepción de modelo pedagógico socio-cognitivo de la institución: un estudiante que tenga un conocimiento académico sólido, valores, así como unas bases psicoafectivas, culturales y espirituales fuertes, que lo respaldarán en su interacción con el “otro” y en su futura inserción laboral profesional.

Referencias

- Beraza, M. Z. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista Universitaria*
- Colegio Rosario de Santo Domingo. (2007). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá, Colombia: Bóchica Impresores.
- Graundy, S. (1987). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (2008). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Ochoa, R. F. (2001). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Román, M. (2010). *Pedagogía sociocognitiva como instrumento de renovación de la educación*. Madrid: Conocimiento.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá - Colombia: cooperativa Editorial Magisterio

6.11

¿A DÓNDE VAN LOS DESERTORES? ¡UN PROBLEMA SOCIAL DE TALLA MUNDIAL!

LUZ MARINA SILVERA FONSECA

Doctoranda en Educación de la Universidad del Norte
Magíster en Educación
Especialista en Gestión de Proyectos Educativos.
lsilveram@uninorte.edu.co

MÓNICA PATRICIA BORJAS

Doctora en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.
Docente investigador.
Coordinadora del Grupo de Investigación Cognición y Educación
de la Universidad del Norte.
mborjas@uninorte.edu.co

Resumen

El principal objetivo de esta ponencia es brindar elementos para un análisis crítico de la deserción escolar poniendo énfasis en sus consecuencias a nivel social. Esta reflexión, se apoya en una revisión documental acuciosa acerca de las visiones y experiencias que investigadores nacionales e internacionales han realizado sobre este tema. El fenómeno de la deserción ha sido visto desde múltiples perspectivas (Jaramillo, Fernández y Sánchez, 2010; Viana y Rullán, 2010; MEN, 2012; Ramírez y Manzano, 2012; Espinoza, González, Cruz, Castillo y Loyola, 2014; Cardona, López y López, 2015) desde las que se plantean modelos que posibilitan realizar el seguimiento y la atención de los riesgos que pueden incrementar los índices de deserción escolar. En este artículo se concluye que la deserción tiene consecuencias sociales muchas veces irreversibles convirtiéndose en un grave problema social de alto impacto.

La deserción, un problema común

La deserción escolar es uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos a nivel regional y mundial. Ninguno de los niveles educativos escapa a esta realidad, que se

convierte en un problema social cuando sus causas y consecuencias no son atendidas de manera eficiente y oportuna. Su complejidad, debido a la diversidad de factores involucrados en su determinación, hace difícil la implementación de políticas contundentes que disminuyan los índices de este fenómeno.

Autores de diferentes latitudes han estudiado la deserción proponiendo algunas estrategias para su atención. Autores como Spady (1971), Tinto (1987), Mairata (2010), Moreno (2013), Cardona et al. (2015) y Román (2013) conciben la deserción escolar como el abandono, interrupción y desvinculación del estudiante a la institución. Expertos del OCDE (2016) señalan que es importante considerar la deserción como un problema estructural que afecta de manera especial a los segmentos de la población estudiantil caracterizada por tener bajos niveles de ingresos y bajos resultados académicos.

Comprender la deserción desde la perspectiva social va mucho más allá de conocer su magnitud, las causas y factores que la provocan. Va más allá de trazar estrategias de retención. La atención a este problema socioeducativo requiere y exige una mirada integral que implica seguir el rastro del desertor real, el que día a día vive con las consecuencias de este fenómeno, no el de las estadísticas.

Seguir este rastro nos lleva a pensar ¿qué pasa con los desertores?, ¿adónde van?, ¿cuál es su recorrido? y ¿dónde y cómo terminan?

Siguiendo el rastro de los desertores

Según el Observatorio de Política y Estrategia en América Latina (OPEAL, 2013), de 117 millones de jóvenes de Latinoamérica y el Caribe, 22 mi-

llones no se encuentran estudiando, o se encuentran en estado de riesgo de abandonar la escuela, 6.5 millones no están escolarizados y 15.6 millones, cuando logran ingresar al sistema educativo, presentan graves dificultades que muchas veces los llevan a fracasar académicamente. La Unesco (2011), específicamente el Instituto de Estadística (IEU), afirma que 31,2 millones de niños en educación primaria abandonan la escuela y probablemente nunca más regresen a las aulas. Entonces, ¿qué sucede con ellos?

Según el MEN (2012), en 2011 la deserción escolar estaba en el 4,53 % y el propósito nacional plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo era reducirla al 3,8 % para 2014, es decir, evitar que más niños abandonen la escuela. No obstante, en 2013 se registró la mayor tasa de deserción en el nivel de básica secundaria y media (18,9 %), seguido por preescolar y básica primaria (10,1 %). En las zonas rurales solo el 48 % de los estudiantes finalizó la educación media, a diferencia de las zonas urbanas, donde el 82 % de los estudiantes alcanza a finalizar la educación media (MEN, 2014). Las constantes tasas de deserción y la débil transición indican que Colombia tiene uno de los porcentajes más altos de jóvenes entre 15 y 19 años de edad que no están estudiando, con un 36 % en total (OCDE, 2015). Lo anterior ha sido tema de titulares de la prensa nacional en Colombia; por ejemplo, *El Espectador* (2011), *El Tiempo* (2016) y *El Heraldo* (2016) explicitan la realidad de la deserción a nivel nacional, regional y local.

Es importante reconocer que Colombia ha logrado avances importantes y significativos en materia de cobertura y permanencia a través de diversas estrategias que de manera directa o indirecta impactan los indicadores de deserción en

la población urbana y rural. Las reformas a nivel educativo están arrojando resultados, por ejemplo, en el aumento de la cobertura en todos los niveles escolares. En la Educación Básica la cobertura bruta supera el 100%, y en los niveles de educación preescolar y media llega a 97 y 75 %, respectivamente (OECD, 2016).

Algunas de las estrategias desarrolladas para atender la deserción y mejorar la cobertura de los grupos menos favorecidos reduciendo los índices de deserción escolar son la jornada única, el currículo flexible, los programas de gratuidad, becas y subsidios, la supresión de los cobros escolares, los programas de transporte y alimentación, y las estrategias de comunicación que buscan concientizar al público sobre la importancia de estudiar. Estas estrategias han permitido que más estudiantes que provienen de familias pobres tengan acceso a la educación (OCDE, 2016; MEN, 2015 y Unesco, 2015).

No obstante, hay que anotar que la mayoría de estas estrategias se centran en la retención escolar, en busca de la permanencia estudiantil; lo cual indica que los mayores esfuerzos se hacen en la prevención del fenómeno, es decir, en evitar que estudiantes que están en riesgo de desertar lo hagan. Pero qué hay con el desertor real, ¿qué se está haciendo por él? Pese a los avances obtenidos persisten rezagos significativos. Si este fenómeno no logra ser atendido de manera adecuada, puede contribuir al incremento de problemas sociales asociados a este.

Las consecuencias de no atender al desertor tienen importantes implicaciones individuales, sociales y económicas. En lo individual implica en la mayoría de los casos la exclusión del sujeto que

deserta lo aparta de oportunidades laborales óptimas o de la participación activa desde el liderazgo en la toma de decisiones políticas. En casos extremos puede terminar en problemas familiares, drogadicción, embarazos no deseados (Espínola y Claro, 2010). A nivel social, la deserción se constituye en un enemigo silencioso que contribuye a la inequidad y marginación del sujeto dentro de la sociedad. El desertor al estar fuera del sistema educativo puede tener limitado el desarrollo de sus potencialidades, y de esta forma le es más difícil transformar su realidad personal y social, lo que afecta al joven y perpetúa el ciclo de pobreza, desigualdad, marginalidad y exclusión social (Ramírez y Manzano, 2012; Landero, 2012; Cruz, Páez y Páez, 2013; Lugo y Moreno, 2013; Unesco, 2015; Román, 2013).

El reto frente a la deserción en el país afecta a nivel económico por el costo en cuanto a la inversión del Estado en programas sociales estatales que atiendan sus efectos (Torres y Orjuela, 2015; MEN, 2012; Ramírez y Ramírez, 2014).

Conclusiones

El desertor no es un indicador o una cifra estadística. Es un ser humano, un ciudadano que ha confiado una parte importante de su proyecto de vida en la educación formal, viendo en esta una posibilidad para aportar al progreso y desarrollo de la sociedad. Por eso, cuando un estudiante decide desertar, sea esta decisión voluntaria o forzada, es deber de la escuela, del Estado, de la sociedad seguirle el rastro, pero especialmente acompañarlo, intervenir las causas y ofrecerle opciones para mitigar las consecuencias. Para ello es necesario generar políticas públicas contundentes que atiendan esta situación que se ha convertido en un proble-

ma social que afecta al desertor, a su familia, a las instituciones educativas, al sistema y a la sociedad. Este debe ser un prioritario en las agendas tanto mundiales como en la agenda nacional, regional y local: es un problema que nos atañe a todos.

Referencias

- Cardona, A., López, G. y López, N. (2015). *Factores asociados a la deserción escolar en la secundaria de la institución educativa Chipre de la ciudad de Manizales*. Administradora Pública. Secretaría de Educación departamento de Caldas. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1055/Aleyda%20Cardona%20Aristizabal.pdf?sequence=1>
- Cruz, P. A., Páez, A. Y. y Páez, J. A. (2013). *Deserción escolar en básica primaria: estudio de caso en el municipio Santana (Boyacá)*. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/295/TE-16464.pdf?sequence=1>.
- El Heraldo (2016). Más de 120.000 alumnos dejan el sistema escolar en el Caribe. *El Heraldo*, 19 de julio 2016. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/local/mas-de-120000-alumnos-dejan-el-sistema-escolar-en-el-caribe-272796>
- Sánchez Alvarado, L. (17 de enero de 2016). Cada año más de 300.000 niños y adolescentes abandonan el colegio. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16483261>
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). Estrategias de Prevención de la Deserción en la Educación Secundaria. Perspectiva Latinoamericana. *Revista de Educación*, número extraordinario (1), 257-280. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_10.pdf
- Espinoza, Ó., González, L. E., Cruz, E. S., Castillo, D. y Loyola, J. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2438/3477>
- Jaramillo, S., Fernández, C. y Sánchez, F. (2010). *Deserción y repetición: en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública*. Proyecto Educación Compromiso de Todos. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Landero, J. (2012) *Deserción en la Educación Media Superior de México*. Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Ciudad de México.
- Lugo, B. y Moreno. (2013). La Deserción Estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309.
- Mairata, J. (2010). *Análisis del Perfil y de las Causas de Abandono en la Educación Superior*. Valencia: Universitat de les Illes Balears.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] Corporación Colombia Digital. (2012). *Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar en Educación Preescolar, Básica y Media Simpade*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Determinantes de la Deserción*. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_Informe_determinantes_desercion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Bogotá: MEN. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360739.html>.
- Moreno, D. (2013). *La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social*. *Revista In Vestigium Ire*, 6, 115-124.
- OPEAL (2013). Observatorio de Política y Estrategia en América Latina. OPEAL: Instituto de Ciencia Política -Hernán Echavarría Olózaga.

- OCDE (2015). *Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE/BIRF/Banco Mundial Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2016). *Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD Economic Surveys: Colombia Economic Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Ramírez, I. y Ramírez, J. (2014). Análisis de la deserción en el sistema educativo oficial de San José De Cúcuta (Colombia). *Documentos de Trabajo de Economía Regional y de Frontera*. Universidad de Pamplona: Observatorio Socioeconómico Regional de la Frontera.
- Ramírez, J. R. y Manzano, D. J. (2012). Interrelación entre la deserción escolar y las condiciones socioeconómicas de las familias: El caso de la ciudad de Cúcuta. *Revista de Economía del Caribe*, 10, 203-232. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/economia/article/viewFile/4597/3017>
- Román, C. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Suárez Rueda, M. (10 marzo de 2011). Por qué hay deserción escolar. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/temadeldia/hay-desercion-escolar-articulo-256117>
- Spady, W. (1971). Dropouts from Higher Education: Towards an Empirical Model. *Interchange*, 2, 38-62.
- Tinto, V (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torres, N. y Orjuela, Y. (2015). *Análisis de la deserción como facilitador de estrategias para la retención de estudiantes de educación media, en la ciudadela educativa colegio académico- Guadalajara de Buga*. Tesis maestría, Alta Dirección de Estudios Educativos: Universidad de San Buenaventura, Buenaventura, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2666/1/Desercion_Retencion_Estudiantes_Torres_2015.pdf
- Unesco (2015). *América Latina y el Caribe. Revisión Regional de la Educación para todos*. Montreal: UNESCO.
- Unesco (2011). *Compendio Mundial de la Educación: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Unesco
- Viana, M. y Rullán, J. (2010) Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18, 1-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712004.pdf>

7

**ACADEMIA, INSTITUCIONES,
PROFESIONES Y PEDAGOGÍA SOCIAL
EN IBEROAMÉRICA Y COLOMBIA**

7.1

TENSIONES Y CONTRADICCIONES QUE SE GENERAN EN LA INTERACCIÓN SOCIAL DURANTE LA PREPARACIÓN DE LA PRUEBA SABER GRADO 11: INSTITUCIÓN EDUCATIVA MERCEDES ABREGO

LINA CORDERO BERRIO

Docente en propiedad Montería (Córdoba, Colombia).

linacordero23@gmail.com

IVÁN DARÍO PÉREZ DÍAZ

Docente en propiedad Montería (Córdoba, Colombia).

ivanpd16@gmail.com

epatriciaflorez@correo.unicordoba.edu.co

Resumen

Esta investigación se centra en comprender las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación de las pruebas censales grado 11: Institución Educativa Mercedes Abrego; teniendo en cuenta que en el rendimiento escolar se evidencia un desencuentro entre los resultados de las pruebas externas y la forma en que se está interactuando dentro del establecimiento educativo.

La metodología de investigación empleada se fundamenta en el paradigma cualitativo, enfoque hermenéutico-interpretativo, rasgos del método teoría fundamentada, que tiene fuente disciplinar en interaccionismo simbólico, con el fin de describir las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social, identificar las expectativas, temores y descifrar e interpretar el autoconcepto, los gestos y símbolos de lo que participan en la preparación de la prueba Saber 11°. El fundamento teórico nos permitió acercarnos a temas como interaccionismo simbólico, interacción social, pruebas Saber, formación integral; favoreciendo una mirada crítica, develando la situación actual de los estudiantes frente a las pruebas de estado.

Por lo tanto nos permitimos inferir que los resultados del estudio da cuenta que la comunicación en la interacción alumno-docente en el aula de clases es de vital importancia para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede decir que los estudiantes sienten muchas tensiones ante el proceso de la preparación de la prueba Saber; ya que todos tienen deseos de obtener altos puntajes, ganarse la beca “Ser Pilo paga”, ingresar a la universidad.

En las últimas dos décadas en Colombia se han implementado gradualmente reformas curriculares que tienen como objetivo generar cambios importantes en la educación que reciben los alumnos son proyectos que pueden trascender en la educación, como son: los lineamientos curriculares, el desarrollo de estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, las pruebas censales en la básica primaria y secundaria en los grados 3º, 5º, 9º y en la media, las pruebas Saber 11º; es así como estas transformaciones se han llevado a cabo en las orientaciones curriculares, las cuales han servido de ruta a las prácticas pedagógica y didácticas en los establecimientos educativos en los diferentes niveles de formación.

En el país estas pruebas se aplican periódicamente y sus resultados han influido en gran medida en que conceptos como evaluación, competencias, calidad, educación, incentivos, políticas educativas nacionales e internacionales hagan parte de la preocupación y preparación continua de estas para el alcance de altos puntajes; es así como la Institución Educativa Mercedes Abrego de Montería, no es ajena a esta preocupación de lograr buenos resultados en las pruebas estandarizadas; lo que se ha visto reflejado en la categoría A+, donde se

encuentra actualmente, que equivale a MUY SUPERIOR (Icfes); igualmente en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el cual permite conocer cómo se encuentra el colegio en aspectos como progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar.

A pesar de los resultados obtenidos en las pruebas externas, en la Institución se ha venido detectando en el nivel de la media en el grado once (11º) que los resultados académicos internos no son congruentes con los resultados externos, ya que se presentan altos porcentajes de estudiantes ubicados en niveles de desempeño básicos o bajos por periodo escolar. En el rendimiento escolar se evidencia un desencuentro entre los resultados de las pruebas externas y la forma en que se está interactuando dentro del establecimiento educativo; es así como en la Institución se ha observado que los docentes dedican parte de su tiempo escolar a preparar a los estudiantes para estas pruebas de diferentes formas, generalmente haciendo simulacros, resolviendo preguntas puntuales de cuadernillos anteriores, realizando pre Saberes; este puede ser un aspecto que da cuenta de la razón de los bajos resultados académicos internos; ya que existe una mayor preocupación por alcanzar un puntaje que por el aprendizaje mismo de los estudiantes, en este aspecto se comparte lo dicho por el Esp. Henry Pérez Rojas (2010) que se debe formar para la vida y no para una prueba.

Desde esa perspectiva, la atención de la educación vista desde la óptica de la formación integral no sería solo la parte académica o de conocimiento sino que la mirada estaría puesta también en la formación humana. De este modo, la interacción social es fundamental para el desarrollo del lenguaje y la cognición, al permitir el establecimiento

de la comunicación como mecanismo de mediación entre ambos. Sin ella sería imposible aprender, comprender, conocer o hablar de interacciones sociales (Sandoval, 2009).

En este mismo orden de ideas, y haciendo un diagnóstico de la realidad contextual de la comunidad educativa mercedista, queremos saltar las barreras académicas y adentrarnos al aspecto social e intervenir en las interacciones sociales dentro de la preparación de la prueba Saber grado 11°; se puede evidenciar gracias a las pruebas externas e internas los resultados de los estudiantes y la contrariedad de las mimas y así intervenir y comprender las relaciones entre alumno-alumno, docente-alumno y docentes y padres de familia.

Con lo anterior queda en evidencia la necesidad de incursionar en materia de investigación frente a las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social en el aula, que se ocasionan por la preparación de la prueba Saber con el fin de comprender este fenómeno para intervenirlo y lograr una congruencia entre las pruebas externas e internas y así permear los ámbitos de la vida para una formación integral y humana. Es en este punto donde está el carácter científico de profundizar en la investigación, y como pregunta orientadora tenemos: ¿Cuáles y cómo son las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación de las pruebas censales grado 11: Institución Educativa Mercedes Abrego?

De acuerdo con la pregunta problematizadora tenemos como objetivo general: Comprender las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social durante la preparación de las pruebas censales grado 11: Institución Educativa

Mercedes Abrego. Para dar respuesta a estas generalidades nos hemos trazado los siguientes objetivos específicos: Describir las tensiones y contradicciones que se generan en la interacción social entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-padres de familia durante la preparación de las pruebas censales grado 11; Identificar expectativas y temores de los estudiantes de grado 11° durante la preparación de la prueba saber; Descifrar, interpretar el autoconcepto, gestos, símbolos de la comunidad educativa que participa en la preparación de la prueba saber 11°

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de este trabajo, la **metodología** de investigación empleada se fundamenta en el paradigma cualitativo, enfoque hermenéutico-interpretativo, rasgos del método teoría fundamentada, que tiene fuente disciplinar en interaccionismo simbólico, con técnica de recolección de datos, como son: archivos fotográficos, auto-observaciones, entrevistas en profundidad, observación participante y grupos de discusión y con la estrategia del método de comparación constante para el análisis de resultados.

Dicho proceso investigativo nos da como **resultado** que las tensiones que se generan en este proceso de preparación de la prueba Saber 11° en la Institución Educativa Mercedes Ábrego son: miedos, angustias, decepción, no tanto por los resultados que se puedan obtener, sino por defraudar a los padres y a la institución educativa, conflicto internos, impotencia, tristeza, agonía, estrés, discusiones, cansancio físico y mental, presión por parte de los docentes y padres de familia, competencia entre los estudiantes por el mejor puntaje.

Las **contradicciones** que se observan son: los estudiantes no comparten el tiempo que se dedica

a la preparación de la prueba, ya que tienen poco tiempo libre para sus actividades personales y para compartir con su familia, pero a la vez son conscientes de que estos procesos son necesarios para obtener buenos resultados; la institución educativa está afectando las relaciones entre los padres y estudiantes, por el poco tiempo que tienen para compartir con ellos, ya que los estudiantes permanecen alrededor de 12 horas preparándose para la prueba saber 11°; aparentan estar bien pero en el fondo saben que en la relación entre ellos existen algunas diferencias.

El estudio da cuenta que la comunicación en la interacción alumno-docente en el aula de clases es de vital importancia para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede decir que los estudiantes sienten muchas tensiones ante el proceso de la preparación de la prueba Saber; ya que todos tienen deseos de obtener altos puntajes, ganarse la beca de “Ser Pilo paga”, ingresar a la universidad. Desde el punto de vista simbólico en el análisis de los gestos como actos no verbales comunicativos encontramos apatía, indiferencia, aburrimiento, el silencio marcado durante las clases, dejando entrever el descontento por la metodología utilizada por el docente.

En **conclusión**, el estudio determinó que los docentes quieren que sus estudiantes tengan una excelente preparación para las pruebas Saber y que obtengan altos promedios de lo que no hay duda al respecto; igualmente, ellos dan cuenta de las exigencias que le hacen a estos para que alcancen sus metas; y que este proceso se facilita cuando las interacciones son positivas; lo cual hace que los estudiantes muestran interés y motivación. Por otra parte, la comprensión de las interacciones sociales ayudaría a articular de un modo distinto la comunicación, las estrategias y métodos pedagógicos que se utilizan, con el estilo de interacción que mejor se adecue a los estudiantes; siempre teniendo presente que ellos, aun cuando estén en el mismo grado y tengan edades similares, tienen distintos mundos, distintos significados y sentidos.

Referencias

- Pérez, H. (2010). *ALTABLERO*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241928.html>
- Sandoval, L. A. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Posgrado y Sociedad*, 9 (2), 32-57.

7.2

ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y TEMAS EMERGENTES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL: REFLEXIONES DESDE UN CAMPO

MARÍA ALEJANDRA TABORDA CARO

Doctora en Educación
Docente de planta Universidad de (Córdoba, Colombia)
malejandrataborda@correo.unicordoba.edu.co

ELVIRA PATRICIA FLÓREZ NISPERUZA.

Doctora en Educación
Docente de planta Universidad de (Córdoba, Colombia).
epatriciaflorez@correo.unicordoba.edu.co

Resumen

Esta ponencia está dividida en tres partes: un estado de la cuestión de lo que se ha denominado desde Bourdieu (2009) “campo de la Pedagogía Social”, una panorámica general de las dinámicas paradigmáticas subyacentes de la PS en diversos escenarios con autores como Marynowicz(2016), Falkenreck y Osnabrück (2015), Del Pozo y Añaños (2013) o De la Calle (2006). Y finalmente, los derroteros para el caso colombiano desde lecturas de las didácticas colectivas emergentes “didácticas de la urgencia” como la pedagogía del nunca jamás, los museos de la memoria, entre otros. A través de la revisión documental y el análisis de contenidos.

Una mirada a los temas emergentes de la pedagogía social

En las últimas décadas se crearon paradigmas teóricos para comprender la sociedad vista como: agregación de individuos humanos (Rigby y Batorowicz, 2013). (Rigby, 2011); descen-tración del ser humano poshumanista o possocial (Selgas, 2010). Lo social es hoy un indi-viduo-público (Becerra y Zarate 2015); la sociedad de consumo, (Baudrillard, 2009; Virilio, 2012); cambio del Homo sapiens a Homo videns, preponderancia de lo visible sobre lo inte-ligible (Santorin, 2009).

Sin duda, las problemáticas generadas por el mundo contemporáneo descritas escapan a la escuela tradicional, (Sanz y Trilla 2003; Faure, 1973 y Hussen, 1978), y permitieron el anclaje de las corrientes de la pedagogía social en la pedagogía general.

Cambios paradigmáticos y conceptuales de la pedagogía social

El campo intelectual de la pedagogía social, vista desde Bourdieu (2009), se orienta a la producción de conocimiento teórico, mientras que el campo profesional de la educación social exige de sus profesionales actividades fundamentalmente prácticas. La pedagogía Social como campo profesional, supone las siguientes tensiones descritas por (Pié, 2006): los educadores sociales llegan a la universidad de diferentes trayectorias y formaciones; no es un campo de conocimiento acotado en disciplinas.

El auge de la Pedagogía Social se da en los inicios del siglo XX, con una metodología y un cuerpo teórico, tuvo como detonante las problemáticas de la Primera Guerra Mundial y el desahucio social que afrontaba Europa, más específicamente Alemania (Reyes y López 2014).

Como campo intelectual la PS cuenta con unos discursos, una historia disciplinar, unos problemas para resolver, unas metodologías apropiadas y dinamizadas y se manifiesta con unas etapas o hitos: Diesterweg (Alemania 1790-1866), Natorp (1854-1924), una etapa de consolidación teórica con Krieck y Baumler (1933-1949) y finalmente Mollenhauer en 1949, a partir de 1970 en una etapa de madurez consolidación en el currículo académico, potenciación de la investigación (Pérez, 2003; Mendizabal, 2016).

Mientras que en Europa de los años 60-80 la Pedagogía Social se centra en la resolución de conflictos, en América Latina (Krichesky, 2011) surge la educación popular, los discursos de la emancipación social y educativa. Por su parte, la Pedagogía Social (PS), como disciplina científica, y su brazo operativo, la Educación Social (ES), estudian e intervienen sobre distintas realidades, problemas, desafíos o retos que perviven o surgen en cada contexto (Del pozo y Añaños 2013).

La revisión documental permite precisar la existencia de dos temas permanentes en la tradición francesa: uno de corte epistemológico (Bechler, 2014), otro de corte social (Cazottes, 2012). La centroeuropea y germánica, de corte idealista y conceptualista, con autores como Kraus (2008), Marynowicz y Hetka (2014) y Ucar (2016), temas como ocio, la terapia del arte (Demina, 2015), integración de los niños refugiados. En España centró su atención en las discusiones sobre la teoría pedagógica educación de adultos, inclusión/inserción/adaptación social, acción socioeducativa de la tercera edad, entre otras (Guerrero y Calero, 2013; Senra, 2012; Valles y Pérez, 2015).

En Brasil, el proceso de estructuración y organización de la disciplina encontró el soporte teórico y político recientemente, con los movimientos sociales populares, la Iglesia y grupos de intelectuales marxistas. La Pedagogía Social en Colombia, con las indagaciones propuestas por Guiso (2016), Del Pozo y Añaños (2013) y De La Calle (2010).

Didácticas colectivas emergentes

Para Krichesky (2011), la denominación «educación popular» comenzó a ser masificada en 1983 en Uruguay; como un conjunto de prácticas pe-

dagógicas, culturales, sociales y políticas, asumidas hoy como expresiones contestatarias de las dictaduras: «promoción social», «trabajo comunitario», «acción cultural» con un trabajo en barrios marginales, centros educativos y con grupos de niños o jóvenes.

Igualmente, Ghiso (2016) referencia que estas prácticas educativas se ubican en los contextos políticos de silenciamiento y sometimiento de los sectores populares de América Latina; surgen así las propuestas de los “Centros Populares de Cultura” en Brasil y los “Centros Culturales Rurales” en Colombia, que propiciaban labores educativas, prácticas alfabetizadoras y la voz del pedagogo.

Las últimas décadas de conflicto armado en Colombia dejó una rica y variada experiencia retomada por las investigadoras Muñoz y Ardila (2014) recopilaron en un texto que tiene como punto central el tema de justicia, verdad y reparación algunos los podemos sintetizar así:

La Asociación de Mujeres del Oriente Antioqueño (2016) desarrolla estrategias inscritas dentro de la línea de acción Horizonte de Reconciliación y prácticas pedagógicas, abriendo trochas por la Reconciliación, Jornadas de luz, siembra de árboles, exposiciones de fotografía, diseño de murales, y recopilación de archivos e historias de vida.

Por su parte, la Corporación Reiniciar Tejiendo la Memoria trabaja en la recuperación de la memoria del genocidio del movimiento político Unión Patriótica con historias de vida y una estrategia de documentadores colectivos. Una maleta pedagógica es la estrategia de la Fundación Social, que incorpora la perspectiva de los derechos humanos en la vida cotidiana de individuos a través de un ejercicio de diálogo de saberes.

Así mismo, “Acción Social”, con su proyecto de protección de tierras y patrimonio de la población desplazada, con una cartilla diseñada bajo el género de novela gráfica, asimilada por los colectivos, individuos y/o comunidades con orientaciones en el tema de los derechos sobre la tierra (Muñoz y Ardila, 2014).

En este orden, organizaciones como el Centro Internacional para la Justicia Internacional, la Organización Arco Iris y Centro de Acercamiento para la Reconciliación y la Reparación usan estrategias como: galería de la Memoria Tiberio Fernández Mafla, cartografías temáticas colectivas, mapas de municipio implicados en el conflicto, cineclub itinerantes, historias de vida, preservación y consulta de archivos, realización teatral de tribunales de opinión, construcción de símbolos y líneas de tiempo; como una expresión de una didáctica empoderada dentro de un colectivo que busca a través de acciones conjuntas temas de verdad, reparación de las bases sociales con procesos con perspectivas de paz.

Finalmente, la Pedagogía Social desarrolla sus intervenciones con bases teóricas construidas a través de la historia, con discursos que se adaptan a problemáticas sociales del contexto en su momento y unos ámbitos de intervención definidos. Los argumentos conceptuales que se han desarrollado sobre la Pedagogía Social a nivel europeo difieren en intención y magnitud, a los de Colombia y América Latina donde es difícil tener una base sólida sobre la definición del término de la Pedagogía Social. Así, nutridas de manifestaciones didácticas de la urgencia, buscan la construcción del sentido sobre lo ocurrido, la reconstrucción de la memoria colectiva y en la consolidación del camino por el nunca más.

Referencias

- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- Becerra, M. y Zárate, P. (2015). *Intimidación y Privacidad en Entornos Digitales luego de la Reforma del Código Civil*. Recuperado de sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/.../Documento_completo.pdf.
- Bechler, P. (2014). *Ens et place de l'éducation sociale en France, au regard des nouvelles politiques publiques d'action sociale*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res>.
- Bourdieu, P. (2009). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Colección: Jungla Simbólica.
- Cazottes, E. (2012). La pédagogie sociale comme source d'une réflexion originale sur la transmission. *Communication, 90* (1). Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766113/document>
- Demina, S.A. (2015). Historical characteristics of social pedagogy as a field of knowledge. *History and archeology, 2*. Retrieved from <http://history.snauka.ru/2015/02/1442>
- Del Pozo S, F. y Añaños f,. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación, 24* (1), 47-68.
- Ghiso, A. M. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *El Ágora, 16*(1), 63-75. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2165/18>
- Faure, E., (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Seijas.
- Guerrero, E. y Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social, educación social. *Revista de Intervención Socioeducativa, 53*, 73-91.
- Hussen, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- King, G., Rigby, P., & Batorowicz, B. (2013). Conceptualizing participation in context for children and youth with disabilities: an activity setting perspective. *Disability and rehabilitation, 35* (18), 1578-1585.
- Krichesky, M. (2011). *Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: Unipe.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Marynowicz-Hetka, E. (2014). – conceptual framework of understanding the culture of practice]. In E. Marynowicz-Hetka, L. Filion, & D. Wolska-Prylińska (Eds.), *Kultura* (pp. 17– 31). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego
- Mendizabal, M (2016). *La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual*. Recuperado de www2.ifrn.edu.br/Capa/v.5
- Muñoz, P, Ardila, R. (2014). *Propuestas y estrategias pedagógicas en materia de justicia, verdad y reparación*. Recuperado de escolapau.uab.cat/img/programas/derecho/estrategias_pedagogicas.pfd
- Santorine, G. (2009). *El Homovidens: La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social y Educación Social, construcción científica e intervención práctica*. España: Narcea.
- Pié B. (2006). La pedagogía social instituida. En J. Planella y J. Vilar Martín *La pedagogía social en la sociedad de la información*: Barcelona: UOC, 115-162
- Sanz, R. y Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

- Scarpa, P. y Corrente, M. (2007). La dimensión europea del educador social. *Revista de Pedagogía Social*, 3 (14), 63-65.
- Selgas, F. (2010). Argumentos para una Sociología posthumanista y postsocial. *Athenea digital*, 19, 7-27.
- Senra, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid: UNED. <http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/analesHAMM/article/view/2598/2231>
- Trilla, J. (2003) *La Educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel
- Vallés, J. y Ramón, P. (2015). *Las funciones del educador social: Validación del cuestionario CFES*. Recuperado de <http://revistas-cientificas.filo.uba.ar/index.php/analesHAMM/article/view/>
- De La Calle, C. P. (2010). *Pedagogía social en Colombia*. Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Verla, B. (2016). *Pädagogische Kunsttherapie und Soziale Arbeit: Beiträge zur Theorie Forschung*. Berlin: Wolfgang Domma.
- Virilio, P. (2012). *La administración del miedo, pasos perdidos*. Madrid: Barataria.
- Ucar X (2016), *Pedagogías de lo social*. España editorial OAC

7.3

EDUCACIÓN COMO FUENTE DE CAMBIO HACIA MODELOS ECONÓMICOS ORIENTADOS AL BIEN COMÚN

ÉRIKA PATRICIA MONTILLA NÚÑEZ

Universidad del Norte
erikamontilla@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta una reflexión teórica sobre el modelo de la economía del bien común y su vinculación con la Educación como fuente de cambio en procesos y sistemas económicos que favorezcan las dimensiones éticas y políticas de las ciencias y las prácticas socioeconómicas a nivel nacional e internacional. El objetivo del mismo se centra en mostrar, desde la revisión de la literatura y análisis críticos al respecto, la necesidad de introducir y desarrollar de forma transversal y específica en los currículos de instituciones escolares, nuevos modelos colaborativos del bien común. La metodología utilizada es descriptiva a partir de fuentes literarias y digitales sobre economía del bien común y su vinculación con el marco de los objetivos de desarrollo sostenible y otros indicadores de bienestar.

Los resultados y la conclusión se presentan desde una propuesta reelaborada y propia a partir del mayor estudio internacional en el tema (Felber, 2012) de economía del bien común, que tiene en cuenta la educación como fuente de cambio sobre el modelo económico actual desde las emociones, la comunicación, ética, educación para la democracia, educación para descubrir la naturaleza, educación del cuerpo, educación de economías colaborativas, compromiso social, cooperación, sostenibilidad e incluir etimología de la economía como “cuidado de la casa”.

Introducción

¿Qué está haciendo el modelo económico actual por el fin de la pobreza, por el logro de la sostenibilidad ambiental, justicia social, salud, dignidad, igualdad, solidaridad, paz? Si lo anterior está consignado en la Declaración de los Derechos Humanos, en los Objetivos de De-

sarrollo Sostenible de la ONU, y otros indicadores que miden el bienestar y felicidad de los seres humanos, ¿por qué estos valores no son los que dictan el comportamiento de la economía actual?; que utilicemos el término capitalista, neoliberal, especulativo para definir el modelo actual es indiferente, todo tiene el mismo objetivo, obtención de ganancias monetarias, muchas veces por encima de todo lo anterior.

El objetivo de la economía debe ser el bienestar de las personas y la preservación de los recursos; por lo tanto, las utilidades financieras deben seguir siendo importantes, pero si y solo si su producto es el bienestar del entorno, principalmente de quienes ayudan en su generación. Uno de los derechos que mencioné anteriormente es la igualdad y otro es la educación; la educación debe ser accesible para todos; tan es así que es reconocida como índice de bienestar en indicadores de tipo mundial como el *Better Life Index* y los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (OCDE, 2016; ONU, 2015).

En la página de *Better Life Index* de OCDE podemos encontrar la educación entre uno de los 11 factores esenciales definidos para medir la calidad de vida. Su nivel de importancia entre quienes responden la encuesta lo ubica en los primeros 4 lugares de la gran parte de los países que participan en la encuesta. En Colombia se ubica en el primer lugar. Otros factores que se tienen en cuenta en este índice son Salud, Balance vida-trabajo, satisfacción, empleo, vivienda, ingreso, comunidad, medio ambiente, compromiso cívico, seguridad.

En la educación está la posibilidad de sembrar y cosechar grandes frutos, está la posibilidad de cambiar los valores de la economía, pero también los de la política y lo social, es la apuesta que te-

nemos como sociedad para garantizar que exista un futuro con personas más felices y recursos inagotables por la responsabilidad de sus cuidadores. Entonces, si adoptáramos un modelo económico que pensara en las personas antes que en los dividendos, sería un cambio significativo y como en todo modelo eficiente de gestión habría que tener una forma de aseguramiento; mi propuesta es la educación.

Teniendo en cuenta esta apuesta, debemos partir desde la revisión y enriquecimiento del programa aplicado a las escuelas, la investigación de modelos colaborativos biológicos, orgánicos, sociales y psicológicos, la comparación de valores y antivalores actuales y revisar cuál es el producto social que obtenemos de nuestro sistema educativo actual.

Desde las leyes, la política, la filosofía y la cultura encontramos que se reconoce el bienestar como objetivo, ley, pero también que tenemos la tendencia a confundir el bienestar con el nivel social o económico que poseemos. Cicerón (106-46 a. de C.) dijo: “El bienestar del pueblo deber ser ley suprema”; quiere decir que todas las leyes, normas y valores en esta sociedad deben obedecer al bienestar de las personas. Pero en la actualidad esto no se es del todo real.

Empecemos por la forma en que vemos el éxito y el bienestar de las personas. Iniciemos con el nivel personal. Los seres humanos en su mayoría se sienten más exitosos si tienen un sitio para vivir ubicado en un estrato exclusivo, conducen un auto de alta gama y otros indicadores más (ropa de marca, joyas, membresías); si hacemos referencia al sector organizaciones, el estado de pérdidas y ganancias; a nivel país, el PIB, pero estos indicadores no nos dicen el índice de datos vitales para

el bienestar; por ejemplo, no nos dicen enfermedades laborales, o la tasa de suicidios, o el porcentaje de adolescentes en las drogas, o la tasa de divorcio, o los niños que deben trabajar y no pueden ir a estudiar, o los que mueren por falta de atención médica, o cuántos pueden realizar estudios universitarios, o si garantizamos la igualdad de género, y podríamos seguir. Si comparamos esto, no son más que derechos y objetivos para el desarrollo de una sociedad más igualitaria, pero no son tenidos en cuenta en los indicadores que llamamos de éxito en la sociedad actual.

Hace varios años nació una conciencia colectiva que está tomando fuerza, modelos de bienestar en relación con la economía como la Economía del Bien común (Felber, 2012), los cuales pretenden precisamente cambiar el enfoque y homologar los principios y valores en todos los contextos, humanizar el modelo económico actual mediante mediciones que nos digan más de lo humano, como el ambiente organizacional, político, ambiental, social y educacional, en lugar de las cifras que nos deja el ejercicio tradicional de compra-venta.

Es hacer cumplir lo que ya está escrito en constituciones como la colombiana: “La actividad económica y la iniciativa privada son libres dentro de los límites del bien común” (Constitución colombiana, 1991). Como expresa el mandato constitucional: ¡Tienen un límite! El bien debe ser para todos, los beneficios deben ser para todos, los salarios deben tener un límite natural, un equilibrio que no fomente la competitividad descarnada sino la cooperación y la dignidad del ejercicio sano de trabajar en y para un equipo (sociedad).

La naturaleza está llena de ejemplos de cooperación y de supervivencia a raíz de trabajar en equipo,

en un trueque de beneficios desinteresado y equitativo; por ejemplo, dentro de nosotros mismos tenemos un ejército de bacterias que combaten los invasores y facilitan la digestión de los alimentos; en compensación, nosotros, como anfitriones, les proveemos alimento y donde desarrollarse. No sería maravilloso utilizar este ejemplo para fomentar la genética cooperadora que biológicamente nos dice que no somos un *homo-economicus*¹ (Taylor, 1911), somos más un *homo-fautor*² (Montilla, 2017_a).

¿Cuál de los dos estamos fomentando desde las escuelas, universidades o educación familiar? Si cambiamos el enfoque podemos ver que desde la clase de biología podemos educar para ser más colaboradores, empáticos y con voluntad de compartir, esto no es exclusivo de la clase de ética. Y si seguimos el recorrido podemos llegar a la psicología. En 1978 Richard Dawkins dijo que en nuestra anatomía teníamos el “gen egoísta”, por lo tanto éramos seres egoístas por naturaleza, pero lo curioso es que los genes no existen aislados, forman parte de un sistema que se lo conoce como el genoma humano, el cual obedece a tres principios básicos de la biología: la cooperación, la comunicación y la creatividad (Boof, 2012). Como se ve, la naturaleza humana está diseñada por principios de cooperación desde sus más básicos sistemas; entonces es más lógico que desde la educación del hogar y de las instituciones escolares nos guiemos por nuestro propio modelo natural.

1 Palabras latinas que significan “hombre económico” utilizadas para designar una abstracción necesaria para la construcción de teorías económicas: el hombre económico es aquel que maximiza su Utilidad, tratando de obtener los mayores beneficios posibles con el menor esfuerzo

2 *Homo-fautor*: hombre que actúa de acuerdo con su naturaleza biológica de cooperación como forma de coexistir felizmente.

La educación, una fuente de cambio sobre el modelo económico actual

La educación en gran parte de los colegios tiene un énfasis cuantitativo, desde la evaluación hasta los lugares en la microsociedad estudiantil. Desde pequeños los clasifican mediante criterios evaluativos generales, como si fuesen todos iguales, prototipos creados en serie para seguir un manual de funcionamiento, el cual dicta si eres útil, bueno, inteligente o ninguna de las anteriores. Claramente este es un ejemplo de desigualdad terrible, porque los jóvenes no son iguales además de ser un ejemplo de estímulo a la competitividad, premiando al que encaja en el manual y castigando al que no.

Propuesta para educar desde la Economía del Bien Común

Christian Felber (2012) hace una propuesta interesante en su libro *la Economía del Bien Común*: educar desde la escuela en valores como ‘emocionología’ (la ciencia de las emociones), ética, comunicación, educación democrática y experiencia de la naturaleza y el cuerpo. Yo le adiciono Economía Colaborativa, Compromiso social, y tener en cuenta etimología en lenguas, saber mediante la misma el significado de las palabras de acuerdo con su origen y no de acuerdo con su uso, el cual puede haber sido desvirtuado en la historia. Adicionalmente, revisaría la escala de valores que reforzamos en el aula de clases.

La ciencia de las emociones

Felber (2012) explica que la mayoría de los conflictos se presentan porque no hablamos de nuestros sentimientos (p. 154). En este aspecto debemos

trabajar mucho, sobre todo por el medio machista en que en ocasiones crecen nuestros hijos e hijas. Se educa para que los niños no lloren y las niñas se sientan débiles y necesitadas de un amparo masculino. Estos estereotipos pueden hacer mucho daño y castigar o asesinar algo tanpreciado en un niño como es la creatividad. ¿Cómo así? La creatividad es fruto de las emociones.

En una escuela se le juzga a un niño si quiere tomar clases de danza o de cocina, así como a una niña que decide tomar un curso de mecánica, entonces ¿qué hacen ellos? Toman lugares que no les corresponden para satisfacer unos padres o una sociedad que no le deja expresar sus emociones, lo cual genera comportamientos de agresividad hacia los demás, que no son más que el dolor originado por la frustración.

Ética

Felber (2012) nos dice que se trata no solo de enseñar valores sino de enseñar pensamiento crítico (p. 155). Vuelvo a la analogía: los niños no son prototipos en serie, son individuos con un pensamiento y con criterio individual al cual hay que entregar la información no para ser digeridas como una orden, sino con un cómo, un por qué, una consecuencia, y que él o ella en su capacidad de juicio tenga toda la información para decidir, para hacer. Además de ver ética como una asignatura, la vería como un conocimiento transversal a toda la malla educativa, y con un alcance a todos los grados escolares; si la visión con valores como la confianza, el respeto, la dignidad, la honestidad, la cooperación se aplican de esa forma, el contenido y el producto de la educación podría ser un Hombre del Bien Común (Montilla, 2017_b).

Comunicación

Aprender a escuchar, exponer argumentos con claridad y calma, que los malentendidos son la regla general, y que se necesita de algo de esfuerzo para alcanzar una mutua comprensión (Felber 2012, p. 155). Creo que estas ideas de Felber transmiten lo que es la comunicación efectiva; la capacidad de escuchar es el inicio del respeto por el otro, exponer mis argumentos con claridad y calma, aunque el otro se vaya contra mí; hay malos entendidos, pero siempre debemos tratar de comprender y darle al otro la información que necesita para entendernos, teniendo en cuenta que por más que le demos razones a nuestro interlocutor, es un ser que merece respeto aunque opine diferente a mí.

Tendremos generaciones capaces de dialogar en lugar de recurrir la violencia para imponer sus ideas al otro. ¿Cuántos conflictos se evitarían en todas las escalas socioculturales? Piensen en cualquier conflicto bélico y adicione respeto por el otro. Sería el fin o por lo menos el inicio del fin del mismo.

Hombre del bien común: ser humano capaz de pensar en el bien común a través de las decisiones que tome consigo y hacia los demás.

Educación para la democracia

Como muchos intereses se transforman en uno, se pide el compromiso atento de todos para evitar que se instauren intereses particulares (Felber, 2012, p. 156). En el primero se trata de pensar en que tengo un interés, cualquiera, pero debo preguntarme si está orientado hacia mi propio beneficio o al beneficio de otros también, y respecto a esos otros cuestionarme si son mis amigos o la

mayoría. El segundo elemento, de varios que Felber enuncia en su libro EBC, hace referencia al deber de ser vigías de la equidad, que precisamente no se instauren beneficios exclusivamente individuales en el modelo democrático.

Sería un interesante ejercicio implementar modelos democráticos en las aulas de clase como semilleros de futuros ciudadanos participativos y conscientes de las decisiones que toman sus gobernantes, entregarles las herramientas y conocimiento para defender el principio del bien común incluso sobre los lineamientos que dicten sus líderes.

Educación para descubrir la naturaleza

Felber (2012) no lo pudo decir mejor, “descubrir” (p. 158). Muchos niños crecen sin haber disfrutado de una caminata por el bosque, una tarde silenciosa frente al mar, el canto de los pájaros en la mañana, de un baño fresco en un río, de la apertura de una flor. ¿Cómo podemos pedir respeto por algo que no conocen? Y en ese camino de sensibilizarlos también está el que conozcan los beneficios que la naturaleza aporta a sus vidas, y que el crecimiento absurdo e ilimitado de la conducta consumidora está acabando con esos recursos que tanto bien proporciona a todos. Lamentablemente, la casa de todos, la naturaleza, tiene un límite y un finito del cual debemos ser conscientes y convertirnos en sus protectores.

Educación del cuerpo

La reflexión de Felber (2012) es referente a cómo ser respetuosos y amorosos con los demás, cuando no lo somos con nosotros mismos (p. 159). Es un principio básico para amar al otro; y debemos de enseñar a los niños este principio de amor a través del autocuidado y respeto de su cuerpo y de su

ser; si esto es así, creo que el resultado será que su rol social, político, económico, espiritual hacia sí mismo y hacia los demás, consecuentemente, será hacia el bien común.

Educación de economías colaborativas

Si desde pequeños les enseñamos matemáticas, y en grados un poco superiores iniciamos con contabilidad y economía para el hogar, creo que ellos estarían en total capacidad de asimilar conceptos de intercambio de beneficio mutuos. Enseñarles que el éxito de la empresa no se da solo por el valor que arroje el renglón de utilidades, también existe otra cifra que es invaluable y es la calidad de vida de las personas que compran, fabrican, distribuyen, venden, cultivan los productos que adquieren, así como la subsistencia de especies naturales. Enseñarles que las utilidades financieras son importantes, pero son el medio, no la meta. Enseñarles los modelos que existen de economías colaborativas y que incluso ellos pueden aportar a ese bien común universal; resultado en el que creo: empresarios y colaboradores formados y constructores de modelos empresariales orientados al bien común.

Etimología en lenguas

Otra sugerencia para tener en cuenta es que dentro de las asignaturas de lenguas se debe volver al origen de las palabras; ellas lo dicen todo, pero actualmente nos regimos por el uso de la misma, desconociendo su verdadero significado. Para esto un ejemplo de las dos palabras que inspiraron este documento:

Economía. Viene del griego *oikonomos* (DEE, 2017). *Oikos* que significa ‘casa’, y *nemis* significa ‘administrar’ bien. La economía debe administrar bien la casa, cuidar la casa, y la casa es la natura-

leza, y es nuestra responsabilidad tener modelos económicos que permita cuidarnos, y cuidarla.

Educación. Etimológicamente, la palabra “educación” procede del latín *ēducātiō* y significa ‘acción y efecto de dirigir para desarrollar las facultades de un niño’. Sus componente léxicos son: el prefijo *ex* – (hacia afuera), *ducere* – (guiar), más el sufijo *–ción* (acción y efecto). *Ex - ducere*, encaminar, encauzarlo hacia el *pleano* desarrollo de sus posibilidades, sacar las potencialidades del alumno (DEE, 2017). Creo que esto lo dice todo potencialidades propias del alumno, y éste es un ser humano diferente a otro, no sólo en la huella.

Compromiso Social

Yo no concibo un universitario sin compromiso social, la humanidad vive un momento especial, con todo esto del neo liberalismo y consumismo, todo esto que nos venden de todos lados, y ya empieza a resquebrajarse porque realmente ese no es el futuro del mundo por lo menos así lo veo yo, y entonces al universitario tiene que formarse agregándole toda esa formación social para que entienda que su tarea no termina en lo específico, hay un compromiso social para tratar de que a través del esfuerzo de ese hombre que tuvo la suerte de llegar a la universidad, tuvo la suerte de llegar a una formación terciaria, contribuya a que la sociedad sea cada vez mejor, sea cada vez más solidaria y cada vez más justa. (Favaloro, 2000, s. p.)

Estas palabras vienen de un docente con alto poder adquisitivo a raíz de una exitosa profesión, pero comprometido con las causas sociales y el gran sentido de la responsabilidad que eso significaba. Resalta que un profesional está comprometido a trabajar en su profesión de forma excelente

pero sin dejar a un lado su compromiso con la sociedad que le rodea. Se refiere a la educación como privilegio de pocos, y esos pocos deben contribuir al cierre de esa brecha. No se trata de educar a los hombres que tuvieron suerte, para la caridad sino educar para el bien común.

Valores actuales vs. valores propuestos en el escenario educativo

Uno de los objetivos de la Economía del Bien Común es transferir los valores de las relaciones personales a la economía (Felber, 2012). Se trata de un cambio de estereotipo de lo que hoy entendemos como economía (dinero, competitividad, bur-sátil, etc.). Para implementar un cambio como este sería bueno ir a los orígenes, a la cuna de las ideas, y una de ellas es claramente la educación. El doctor Favalaro se dirige a la población universitaria; yo me dirijo hacia los primeros años de escuela. Para explicarme mejor tomo como ejemplo estos dos valores y los traigo al ambiente escolar:

Cooperación vs. competitividad

En un buen número de colegios actualmente existen escalafones que premian y colocan en cuadros de honor las fotos de los que obtienen mayor promedio académico, y cual si fuese una premiación militar, se les otorga medallas a quienes alcanzan tan privilegiados puestos. ¿Qué valores predominan para llegar a ese primer lugar, la competitividad o la cooperación? Bueno y ¿por qué existen lugares? ¿Son los estudiantes series de prototipos creados en matrices con los mismos genes para medirlos de la misma forma? Para mí este es el más claro ejemplo de que sacamos a la sociedad dos clases de individuos, los del cuadro de honor y los que no. Y en este triste camino los invito a

reflexionar ¿cuántas esculturas inspiradoras, melodías sublimes y pinturas excelsas estaremos echando a la basura? ¿Cuántas obras literarias, curas a enfermedades estaremos quemando en la hoguera de la normatividad evaluativa? Los seres humanos son únicos y con la capacidad de contribuir a través de diversas disciplinas, de formar sociedades en las que todos tengan un lugar que los haga sentir realizados y felices; en la sociedad como en la naturaleza todos tienen un papel igualmente importante, y al igual que en ella, el objetivo es la subsistencia y bienestar propio y del otro.

Sostenibilidad vs. Consumismo

En la actualidad aún predomina la figura de textos escolares impresos; una forma, a mi parecer, de limitar el espíritu investigativo en el alumno, así como de afectar el medio ambiente utilizando millones de árboles para producir textos que muchas veces, en lugar de ser utilizados como guías, son utilizados para cuadricular con ellos un concepto, nombrándolo verdad absoluta. La investigación no debe ser una materia, sino una actitud sistémica y transversal a todo el programa educativo; existen colegios que utilizan guías, las cuales entregan al estudiantes y los lanzan a océanos de documentos para que tomen todo ese conocimiento y cuestionen, argumenten y discutan sobre los temas, trayendo sus inquietudes al aula, y en conjunto aprender la idea, absorberla, pero no sin antes haberla cuestionado y leído de diversas fuentes. Estimular toda esa creatividad ilimitada con la que nacemos, pasar a aprender al hacer, cultura del *maker* (CCP, 2016).

Conclusión

La educación social ofrece bases que pueden ser útiles para instruir hacedores, y así edificar una

sociedad orientada al bien de todos. Una vez me invitaron a escribir un documento con estos dos temas (la educación social y la economía del Bien Común) y comencé a investigar, y me encontré felizmente que hay expertos y corrientes en el tema de la educación que comparte mi visión de una educación inclusiva, íntegra y libre. Uno de ellos son movimientos como las Escuelas Steiner –escuelas alternativas que basan el modelo educativo en la integración en la sociedad y el desarrollo de las capacidades propias de cada alumno– o los scouts, que dotan de herramientas a las personas para ser libres y autocríticas, porque actualmente no solo nos educamos en los centros, sino en la familia, con las relaciones sociales o los medios de comunicación (De la Moneda, 2017). Luis López Aranguren, experto en diseño de programas de formación, empleo y ciudadanía, indica que debemos romper los muros de la escuela, porque los modelos que más éxito tienen son los que consiguen que esté presente en ambientes y con actores muy distintos a los actuales para cultivar las inteligencias múltiples, desde las técnicas hasta las emocionales, artísticas, deportivas, creativa (De la Moneda, 2017). El autor, De la Moneda (2017), plantea dos de los principios que mencioné anteriormente: las inteligencias son múltiples y libres; hay que cultivarlas todas, porque todas son importantes, y hay que integrarlas en la formación para obtener una sociedad más conscientes y sensiblemente participativa por el bien común. Y dos, las personas no son iguales son distintas, por lo tanto todos no pueden ser medidos ni comparados con otros, y de igual forma, hay que apoyarlos e incentivar esa inteligencia que poseen. Romper estereotipos de alumnos excelentes en todo, pero estresados, poco felices, sin tiempo para jugar y

presionados por el cuadro de honor, por otro tipo de alumnos que crezcan creando, creciendo, explorando y descubriendo lo talentosos, útiles y felices que pueden ser.

Los modelos de nuevas economías son innovadores y nacieron en las mentes de jóvenes, como los que están en el hogar de cualquiera de nosotros. Se nace creativo y con una imaginación ilimitada, innovando, rompiendo muros (De la Moneda, 2017). No permitamos que el modelo que tienen muchas escuelas actualmente asesinen la creatividad (Robinson, 2006).

El bien común se puede implementar de muchas formas, pero en todas hay que educarnos, solo en conocimientos sino en valores: el pintor merece el mismo respeto que el científico, que el empresario famoso, que el chef y que el técnico automotriz; que debo cerrar la pluma del agua porque el agua que desperdicio puede estar necesiándola otra persona para su subsistencia; que no necesito llevar mi vehículo al trabajo todos los días; en su lugar, turnarme con mis compañeros y compartirlo, y así en lugar de 5 vehículos contaminando el medio ambiente, solo hay 1; si la ropa que tengo está bien en buen estado y es funcional, ¿por qué comprar otra?; es escuchar a ese pariente anciano que tiene mucho que contar y que enseñar; es respetar al que es hinchado de un equipo diferente al mío, o al que pertenece a un partido político o a una religión diferente a la mía; que debo ejercitar tanto mi cuerpo como mi cerebro; que debo regalarle silencio a mi espíritu, aire puro a mis pulmones y energía a mi cuerpo con una larga caminata en la playa. Educar para que a partir del principio del bien común podamos ser seres más felices.

Referencias

- Boof, 2012. *Del ilusorio gen egoísta al carácter cooperativo del genoma humano*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=478>
- Constitución de la República de Colombia (1991). Título 12, capítulo 1, artículo 333.
- CCP (2016). *Educación en entornos maker*. Recuperado de <http://www.centrocpc.com/educacion-en-entornos-maker/>
- DEE (2017). *Etimología de Economía, Educación y Educar, Diccionario etimológico de español en línea*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?economia>, <http://etimologias.dechile.net/?educacion>, <http://etimologias.dechile.net/?educar>
- De la Moneda, D. (2017). *El foro de nueva economía e innovación social apuesta por un modelo educativo que forme personas libres y autocríticas*. Recuperado de <http://neweconomyforum.org/es/>
- Taylor, F. W. (1991). *The Principles of Scientific Management*. Nueva York: Harper and Row.
- Favaloro, R. (2000). Últimas palabras de René Favaloro. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SA4gaY8Ho3U>
- Felber, C. (2012). *Economía del bien Común*. Barcelona: Deusto.
- Happy plante index [HPI] (2016). *Planet index 2016*. Data. Recuperado de <http://happyplanetindex.org/about>
- Montilla, E. (2017a) *Homo-Fautor*. Documento propio sin publicar. Barranquilla.
- Montilla, E. (2017b) *Hombre del Bien Común*. Documento propio sin publicar. Barranquilla.
- OCDE (2016). *Organisation for economic co operation and development. Better Life Index - Edition 2016*. Recuperado de <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=BLI>
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Robinson, S. (2000). Las escuelas matan la creatividad. Recuperado de https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

7.4

EPISTEMOLOGÍA EVOLUCIONISTA: EN EL MARCO DE LA CIENCIA Y LA PEDAGOGÍA SOCIAL

MARIBEL CASTRO FLÓREZ

Universidad del Norte
Doctorado en Educación
Marcaflor83@gmail.com

Humanidad y humanismo en educación desde la perspectiva de la antropología pedagógica y social

Resumen

La epistemología es el concepto en el que se almacena la clave para la construcción del conocimiento científico. Bajo esta premisa, resulta propicio indagar sobre las bases fundamentales de la epistemología, entender el concepto, alcance, modelos, teorías, etc., con el objetivo de entenderlas y estudiarlas a profundidad. Es por ello que en este escrito se abordarán diversos aspectos inherentes a este tema para ampliar nuestra visión de la realidad.

Se comparan el desarrollo de la ciencia y la pedagogía a través de la historia de la humanidad, desde Copérnico hasta Einstein, desde Comenio hasta Piaget con los fundamentos conceptuales de la epistemología evolutiva, lo cual resulta una tarea interesante para comprobar que este ha sido el referente para alcanzar y contrastar las teorías actuales que rigen el universo y la naturaleza, la enseñanza y el aprendizaje, las cuales se han construido sobre la base de estudios que las precedieron.

Introducción

“Si he logrado ver más lejos, ha sido porque he subido a hombros de gigantes” fue lo que escribió Isaac Newton a Robert Hooke en 1676 refiriéndose a los trabajos y descubrimientos en óptica (Mejía, 1988). Estas palabras reflejan adecuadamente cómo la ciencia se ha desarrollado a partir de una serie de progresos, cada uno de los cuales se apoya en los alcanzados

anteriormente. De alguna manera, el desarrollo de la ciencia es fiel ejemplo de los fundamentos de una epistemología evolucionista (Padrón, 1998).

En este trabajo se pretende sustentar esta tesis abordando y relacionando dos casos. El primero de ellos es el caso del desarrollo de la ciencia, estudiando a los grandes hombres que contribuyeron con sus trabajos y descubrimientos a entender las leyes naturales que gobiernan los cielos. Estudiando a Copérnico, Galileo, Kepler, Newton y Einstein comprenderemos cómo construyeron sus teorías a partir de las geniales contribuciones de sus predecesores. Y el segundo caso, el caso del desarrollo del conocimiento pedagógico, estudiando a los grandes hombres que contribuyeron con sus enfoques metodológicos a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo el desarrollo de la ciencia influyó en estos dos conceptos. Estudiando a Jan Amos Komenský (en latín *Comenius*), René Descartes, Francis Bacon, Juan Jacobo Rousseau y Jean Piaget... comprenderemos cómo construyeron sus teorías a partir de las contribuciones de la ciencia, el contexto y sus predecesores.

Este documento consta de cinco sesiones, cada una de ellas dedicada a un hombre de ciencia y a un hombre de la pedagogía junto con un breve análisis a la luz de los fundamentos de la epistemología evolucionista acerca del enfoque epistemológico característico para acceder a la construcción del conocimiento científico y pedagógico. La primera sesión aborda los aportes de Nicolás Copérnico y Comenius; la segunda los aportes de Galileo Galilei y René Descartes; la tercera refiere a los aportes de Johannes Kepler y Francis Bacon; la cuarta a los aportes de Isaac Newton y Juan Jacobo Rousseau, y la quinta sesión a los aportes de Albert Einstein y Jean Piaget. Se inicia con un breve escrito

que aporta algunas definiciones inherentes al tema “Epistemología Evolutiva y pedagógica” y finaliza con unas consideraciones finales a manera de conclusión.

Con este trabajo se pretende demostrar que el desarrollo de la ciencia y la pedagogía requieren de una visión evolucionista de la epistemología para entender cómo se ha construido nuestra realidad sobre los fundamentos y aportes graduales de hombres que a través de la historia han sentado las bases de las teorías científicas modernas. Hombres con estilos y enfoques epistemológicos diversos que al final confluyen en el mismo objetivo para comprender el universo y dejar legados invaluable a la humanidad.

Acerca de la epistemología evolutiva

De la propuesta evolucionista de la epistemología se derivan unas consecuencias valiosas para el mundo del conocimiento científico, el cual deja de ser normativo y regulado por un equipo que le da ese carácter y más bien se fundamenta en proporcionar criterios de validez que justifiquen el hacer ciencia, explicar teóricamente los mismos y respetar criterios variados que contemplan el mejoramiento de una teoría teniendo en cuenta los aportes de teorías predecesoras (Sierra, 2013).

Tomando como referente los conceptos sobre epistemología evolutiva se pretende tomar como excusa el desarrollo de la ciencia y la pedagogía a través de la historia para evidenciar la aplicación de estos conceptos. Es por ello que a continuación se inician sesiones descriptivas de los trabajos realizados por autores desde Copérnico hasta Einstein y desde Comenio hasta Piaget, de manera que

se evidencie el progreso o el desecho de una teoría sobre los avances de otras.

Acerca de la epistemología de la pedagogía

Así, la epistemología pedagógica se puede entender como el estudio de la complejidad interna de la pedagogía tanto en su presentación pronóstico-decisional como en la diagnóstico-interpretativa. La epistemología pedagógica pretende reflexionar sobre las modalidades con las que se puede estructurar tal complejidad, aun conservando la unidad del saber fundamental, que es precisamente el pedagógico. Por ello, la epistemología pedagógica asume el hecho de que la pedagogía sea un conjunto de saberes, y en cuanto tal, más semejante a la ingeniería que a la medicina. La epistemología de la pedagogía es una epistemología propia de un área conceptual que debe resolver problemas prácticos, históricamente inaplazables. Por tanto, la epistemología debe ser referida a la práctica. Los problemas que presenta la educación (para la reflexión pedagógica) pertenecen a las necesidades más dispares del vivir humano, de modo que no es suficiente un tipo estandarizado de respuesta para todos los problemas. Se configura la necesidad de disponer de una doctrina articulada que se pueda integrar en función de la clase de los problemas propuestos y de sus necesidades (Forero, 2015).

La epistemología pedagógica: a) Tiene como objeto propio no la educación, sino la teoría; b) Estudia las modalidades con las que los saberes sectoriales entran a formar parte del área del saber pedagógico a fin de ofrecer respuestas a los problemas educativos planteados por las situaciones históricas; c) Requiere la presencia simultánea de

los cuatro momentos que se han sucedido a lo largo de la humanidad (Vera-Rojas, Guzmán, & Naranjo, 2017):

1) Momento prelógico: En este “momento” aún no se hablaba de pedagogía, pero se vislumbraba un esbozo pedagógico en las observaciones privilegiadas que los humanos han debido intercambiar cuando, al hablar entre ellos, tuvieron (como objeto de conversación) los problemas concernientes a los hijos y al patrimonio que los mayores habían de transmitirles.

2) Momento filosófico: Al momento de resolver una tarea se nota un problema técnico evidente (decoración, espacios, materiales, costes, etc.), pero, sobre todo, hay la declaración de un estilo de vida, que, en definitiva, se define como una “filosofía de la vida”. Este es el aspecto que emerge como calificación específica en la cultura griega; los latinos la volverán a asumir más tarde con el dicho “propter vitam vitae perdere suam”: no es posible vivir sin darse claramente una razón de ser de la vida misma.

3) Momento científico: Después de la campaña larga y victoriosa conducida por los científicos frente a la naturaleza, se considera que llegó el momento de colocar bajo la investigación empírica también al hombre, tanto en su comportamiento individual como en el grupal. El eco de la exigencia de Galileo por interesarse “ya no de las esencias, sino de los afectos” alcanza al hombre.

4) Momento lingüístico: Si en el área del saber pedagógico confluyeron disciplinas tan diferentes, obviamente, cada una con sus propios métodos y sus propios resultados, cada una de ellas se expresará con su propio lenguaje específico.

■ NICOLÁS COPÉRNICO (1473-1543):
EMPIRISTA - INDUCTIVO Y JAN AMOS
COMENIO (1592-1670): HUMANISTA

Se inicia con la descripción de Nicolás Copérnico, este hombre de ciencia, sin pretender cortar de tajo los aportes de muchos autores antecesores que sentaron las bases teóricas para el desarrollo de la ciencia, sea para refutarlas o para tomarlas como fundamento en la construcción de nuevas teorías. Más bien se inicia con Copérnico al ser el primer hombre capaz de refutar la propuesta aristotélica, aceptada por la religión, con relación a la organización y movimiento del universo, lo cual constituyó un hito y un cambio conceptual que marcó el rumbo hacia la ciencia moderna. Este hombre de ciencia, clérigo y matemático polaco es considerado el padre de la astronomía moderna, ya que fue el primero en llegar a la conclusión de que los planetas y el Sol no giraban alrededor de la Tierra, a pesar de que desde los tiempos de Aristarco (fallecido hacia el 230 a.C) ya había especulaciones sobre un universo heliocéntrico (Comenio, 1993).

Las ideas de Copérnico influyeron de forma determinante en la concepción epistemológica de enseñanza-aprendizaje propuesta por Comenius al demostrar Copérnico que el Sol, y no la Tierra, era el centro de nuestro sistema planetario; Comenius las comparaba analógicamente con su idea de que el centro del sistema escolar no era el maestro, considerado así en ese entonces, sino el alumno, dando el nacimiento al paidocentrismo en la pedagogía.

■ GALILEO GALILEI (1564-1642):
RACIONALISTA-DEDUCTIVISTA
RENE DESCARTES (1596-
1650): RACIONALISMO

La tesis de Copérnico no es una simple hipótesis, sino que correspondía a la verdad. Para esta época, en 1616, existía un edicto en el que se prohibía la difusión de la doctrina copernicana, por lo cual la mayoría de los cardenales del tribunal lo encontraron sospechoso de herejía por enseñar y apoyar la idea de que la Tierra está en movimiento y no es el centro del universo; razón por la cual fue condenado a prisión, obligado a firmar una retractación y a abjurar públicamente de sus creencias. Se dice que luego de abjurar ante el tribunal, en el momento de levantarse sobre sus rodillas susurró en voz baja “Eppur si Muove” (“sin embargo, se mueve”), lo cual de alguna manera invitaba a científicos y estudiosos a desafiar al oscurantismo y a buscar la verdad a pesar de la adversidad (Clarke, 1986). Para esa época, curiosamente, Descartes no era pedagogo, y posiblemente no tenía intenciones de contribuir con tal disciplina. A favor de los planteamientos científicos de Galileo Galilei se inspiró en la tesis del rigor científico apoyada en la razón para argumentar las siguientes tesis:

1. El aprendiz debía dudar de lo que percibía y razonar sobre ello.
2. El docente debía guiar y poder en duda; por lo que el aprendizaje era definido como idear.
3. En el aula lo aplicaría poniendo casos que deben descifrar los alumnos en los que la duda sea la protagonista para llegar a la conclusión de dicha actividad.

- JOHANNES KEPLER (1571-1630): RACIONALISTA –DEDUCTIVO FRANCIS BACON (1561-1626): EMPIRISMO CUALITATIVO - INDUCTIVO

Kepler era un hombre profundamente religioso que consideraba el estudio de las propiedades del universo como un cumplimiento de su deber como cristiano. Kepler entabló unas relaciones difíciles con Tycho Brahe, quien era un gran observador astronómico pero carecía de habilidades matemáticas para interpretarlos y comprender el movimiento planetario, por lo tanto, contrató a Johannes Kepler, quien tenía escaso dinero; para interpretar las observaciones sobre la órbita de Marte propuso que era elíptica, y con ello le otorgó credibilidad matemática al modelo heliocéntrico copernicano. Su descubrimiento de orbitas elípticas ayudó a abrir una nueva era en la astronomía, en la que los movimientos de los planetas podían ser predichos (Jolly, 2010).

Francis Bacon Fue el pionero del empirismo que combatió las ideas escolásticas; criticó duramente la lógica aristotélica y propuso una nueva llamada “Nuevo Organon”. Para Bacon el método de investigación se debe basar en la inducción. Bacon fue influenciado por la tesis de Kepler en aspectos relacionados con la persistencia y el orden metodológico para confirmar los fenómenos que eran de su interés.

Bacon creó un método para que la ciencia averigüe el porqué de las cosas: la inducción, ya que es el primer teórico que plantea el problema de las ciencias como un problema de método. Explica y presenta su método en su ya citada obra: *Instauratio magna*, concretamente en la parte “Novam organum”. En ella plantea los pasos que se deben seguir para que el hombre pueda utilizar los pode-

res de la naturaleza sin dar para ello lugar a la improvisación (Emilio Eugenio Palma Lohse, 2009).

- ISAAC NEWTON (1643-1727): ANALÍTICO. JUAN JACOBO ROUSSEAU (1712-1778): NATURALISTA

Newton es considerado el padre del cálculo infinitesimal, la mecánica y el movimiento planetario y de la teoría de la luz y del color. Formuló la ley de gravitación universal y definió las leyes del movimiento y de la atracción. El partir de los aportes de sus predecesores apunta al perfil de una epistemología evolucionista, en la medida que condensa los aportes de autores representativos y a partir de allí contrasta teorías, enuncia nuevas y asume otras como base fundamental para el desarrollo de la ciencia.

Por su lado, el pensamiento de Rousseau se enmarca en **la Ilustración**. Desarrolla y profundiza algunas de sus ideas fundamentales, como el interés por el hombre, por el estudio de su naturaleza y de su puesto en «el orden de las cosas y del universo», y el ejercicio de una razón autónoma y secularizada. Pero, por otra parte, Rousseau se presenta como un crítico del excesivo optimismo ilustrado fundado en el progreso, a la par que integra razón y sentimiento (Todorov, 1986).

- ALBERT EINSTEIN (1879-1955): REALISTA. JEAN PIAGET (1896-1980): CONSTRUCTIVISTA

Einstein propuso un método para determinar el tamaño y el movimiento de los átomos, explicó el movimiento browniano, fenómeno descrito por el británico Robert Brown. Presentó la Teoría especial de la relatividad. Lo que Newton había hecho con la comprensión de la gravitación lo hizo Eins-

tein con nuestra visión del tiempo y del espacio, destronando la visión newtoniana del tiempo.

En 1928 se encuentra Jean Piaget con Albert Einstein, en Davos, quien le sugiere investigar si la intuición del tiempo es primitiva, derivada o bien solidaria, desde el comienzo. Recomendación que se convirtió para Piaget en una inspiración en el campo de la educación: NOCIÓN DE TIEMPO: las palabras ahora, hoy, ayer y mañana pueden señalar en su uso, cada vez un sector distinto del tiempo real. En los niveles evolutivos prematuros, el niño se orienta en el tiempo a base de signos esencialmente cualitativos extra temporales (Palacios, 1978).

Si se hace un análisis detenido de las descripciones respecto de las diferentes capacidades de aprendizaje de los niños a través de sus etapas de desarrollo cognitivo, se puede ver que las nociones de espacio y tiempo surgen y se desarrollan lentamente, casi confusamente.

Conclusión

La construcción del conocimiento científico y de las teorías que hoy rigen el universo y los fenómenos naturales, visto desde cualquier ciencia, no ha surgido de la noche a la mañana, más bien es el producto de un cúmulo de aportes de diversos hombres que a través de la historia trabajaron, perfeccionaron o reevaluaron ideas, creencias y teorías sobre lo construido por sus predecesores. Esto trae como consecuencia que se piense en un estilo y enfoque alrededor de la construcción del científico, que se arraiga sobre la evolución, entendiéndola como un proceso de reconstrucción y avance sobre los aportes de otros.

De esta manera, toma sentido el pensar en una epistemología evolucionista para justificar el desarrollo de la ciencia y, por ende, comprender las leyes naturales que lo rigen.

Desde Copérnico hasta Einstein encontramos innumerables ejemplos de construcciones teóricas propuestas, sobre los aportes de autores anteriores; así como también ejemplos de casos en que se desechó una teoría porque durante el proceso de contratación no pasó la prueba de la crítica y de la validez.

De igual manera, a través de la historia han existido casos en que se llega a las mismas conclusiones empleando caminos diferentes según el estilo de pensamiento de cada autor. Afortunadamente, bajo la mirada y concepción de una epistemología evolutiva se ha propiciado el progreso de la ciencia, hasta conseguir los avances científicos y tecnológicos de hoy en día y que sin lugar a duda a medida que avanza el tiempo también avanzan los descubrimientos de un universo que aún esconde muchos secretos.

Lo anterior también ha sido plataforma de desarrollo e inspiración de otras ciencias. La pedagogía no ha sido la excepción; ella ha sido influenciada de la misma manera por una epistemología evolucionista. Y a lo largo de la historia podemos contemplar las ideas y enfoques pedagógicos se han ido modelando paulatinamente por diferentes autores; que a su vez también han sido influenciados por el desarrollo epistemológico de las ciencias en cada contexto histórico.

Detallando la epistemología pedagógica podemos empezar a analizar un elemento central en la perspectiva educativa de Comenio y Descartes; para Comenio, el método didáctico en pedagogía es el

conocimiento directo de las cosas (intuitivo). Según Comenio, no es instruir a la juventud, no es inculcarle un cúmulo de palabras, frases, sentencias, opiniones recogidas en los autores, sino despertar el entendimiento por medio de las cosas. La observación debe empezar por una observación real de las cosas y no por una descripción verbal. Partiendo de lo concreto pasamos a lo abstracto.

Renato Descartes, apoyado en esta tesis de Comenio, es la figura decisiva del paso del pensamiento medieval al espíritu moderno; su punto de partida es el reconocimiento de que la certeza matemática nos da la certeza misma de la razón.

Existe también una línea que articula los postulados entre Comenio y Rousseau y está constituida por su pedagogía de carácter naturalista, ya que Comenio considera que la naturaleza del niño es importante, y por ello, a esta se le debe considerar para educar, no para instruir. En cambio, el ideal pedagógico de Rousseau era que todo lo que se originaba de la naturaleza era perfecto, y se degeneraba con la sociedad; su educación se orienta a lo moral y debe disponer de la libertad; su intención es separar la educación entre los niños y los jóvenes; en este sentido, es pertinente destacar desde la concepción de Rousseau que la educación debe darse en un desarrollo natural y el aprendizaje basarse en la propia experiencia; así mismo, que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, y señala que la naturaleza es capaz de influir en el desarrollo físico y mental del infante.

Un punto de coincidencia entre ambos pedagogos se establece en torno a la educación desde la infancia. Comenio le da la debida importancia y señala que la formación del hombre debe empezar en la niñez porque es determinante, ya que el niño

capta el todo antes, conforme a la edad y a la capacidad. Comenio destaca la formación en el sentido de que es necesario educar y formar al niño desde su hogar con sanos preceptos de la vida, capaces de modelar la naturaleza humana con sentido dignificante. En Rousseau la educación desde la infancia se visualiza particularmente en la estructura de cuatro de los cinco libros que comprende *Emilio*, que juntos trazan el desarrollo del niño, desde el nacimiento hasta el matrimonio y la paternidad.

Por su parte, Francis Bacon promulgaba la necesidad de comprender la naturaleza, tanto la que nos rodea como la de nuestro interior, a fin de encauzar al hombre en la dirección correcta para su prosperidad. Fortaleciendo en gran medida el postulado de Juan Jacobo Rousseau.

Bacon, además, insistía en que el conocimiento científico no solo conduce a la sabiduría sino también al poder. Pensaba que la mejor Ciencia es la que se institucionaliza y se desarrolla por grupos de investigadores, y no la que permanece privada como resultado de la labor de individuos aislados.

El método científico que proponía Bacon intentaba corregir las deficiencias de la teoría aristotélica clásica; si bien solo aportó dos aspectos novedosos: 1) un procedimiento para hacer inducciones graduales y progresivas, y 2) un método de exclusión. Así, señalaba que lo primero que se ha de hacer es recopilar una “serie de historias naturales y experimentales”, y hasta no contar con información empírica amplia no se ha de dar el siguiente paso; esto es, comenzar a eliminar algunas posibilidades.

Culminando el ciclo de análisis propuesto es imposible desconocer que las investigaciones de Piaget pusieron en relieve diversas facetas de la actividad sensorial previa al conocimiento, y también

la estrecha solidaridad que existe entre el conocimiento abstracto y la actividad sensorio-motriz, entre la conciencia y la acción. En este sentido, su obra puede considerarse como una constatación empírica de la teoría aristotélico-tomista, de la inducción y, en definitiva, de la continuidad entre el conocimiento sensible y el intelectual. Donde la investigación de Piaget aporta nueva luz es en el ámbito del funcionalismo cognoscitivo, concretamente, en la descripción del paso de las funciones más elementales, sobre todo de la percepción, al pensamiento.

Referencias

- Abbagnano, N. (2004). *Historia de la Filosofía* (vol. 2). (A. N. Galletti, trad.). La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.
- Clarke, D. (1986) *La filosofía de la ciencia de René Descartes*. Alianza Universidad.
- Comenio, J. A. (1993). *El mundo sensible en imágenes* (A. Hernández, trad.). México: CONACYT-Miguel Ángel Porrúa.
- Emilio Eugenio Palma Lohse. (2009). Bacon y Descartes: Las bases filosóficas de la ciencia moderna.
- Forero, C. A. (2015). *Epistemología de la pedagogía*. Sincelejo: CECAR.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Jolly, D. (2010). Johannes Kepler: Matemático, Astrónomo, Creacionista. *Institute for Creation Research*.
- López Noreña, G. (2011). *Apuntes sobre la Pedagogía Crítica: Su Emergencia, Desarrollo y Rol en la Posmodernidad*, vol. I. Universidad de Málaga.
- Mejía, J. M. (1988). Los Gigantes de Newton. *revista de cultura científica Facultad de ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México*, 30-35.
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y ciencias humanas*, año IX, nº 17. Decanato de postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (p. 33).
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. España: Laia.
- Sierra, J. D. (2013). La epistemología evolucionista y el sentido de la verdad en Karl Popper. *Escritos*, 449-462.
- Todorov, T. (1986). *Frágil felicidad: un estudio sobre Rousseau*. Barcelona: Gedisa.
- Vera-Rojas, M. d., Guzmán, J. I., & Naranjo, G. P. (2017). Fundamento teórico de las bases epistemológicas de la Pedagogía: análisis crítico. *REDIPE*, 38-52.

7.5

LA PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL: ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE COLOMBIA

CLAUDIA DEL PILAR VÉLEZ DE LA CALLE

Directora doctorado en Educación Universidad San Buenaventura

cvelez02@yahoo.es

claudiavelez@usbcali.edu.co

Resumen

La Pedagogía Social ha abordado diferentes retos de orden investigativo para la construcción e implementación de propuestas pedagógicas alternativas que promuevan de manera efectiva la construcción de espacios sociales, académicos y comunitarios, basadas en el respeto a los ciudadanos para una convivencia dialógica frente al conflicto.

Esta ponencia reflexiona sobre tres aspectos: el contexto cultural como lugar de partida para la investigación pedagógica latinoamericana, el significado de la investigación en prácticas educativas interculturales y las tendencias y tensiones de una postura intercultural simétrica bajo presiones de homogenización científica en momentos de dominio geopolítico del conocimiento.

Pretende poner en tensión el papel de la investigación intercultural como validación democrática del conocimiento a partir de las pedagogías críticas latinoamericanas, proponiendo cinco elementos de referencia: 1. La necesidad de hacer reconocer internacionalmente nuestras investigaciones como válidas; 2. La consideración de la pedagogía como un acto ético político; 3. Identificar dónde están los nuevos dispositivos de poder y control presentes en la sociedad que se reproduce en la escuela; 4. Construir la memoria para la recuperación de la visibilidad, en el ámbito epistemológico; y por último 5. Construcción de una hermenéutica propia.

Punto de partida

La educación para la paz ha tenido una larga historia, rastreable desde los inicios del siglo XX, en los cuales los intelectuales de pensamiento liberal y democrático asumen el reto de formular una propuesta de pedagogía para la paz aplicable a los sistemas educativos formales de la Europa de la posguerra posterior a 1920. Este esfuerzo vinculó miles de voluntades, actitudes, posturas ideológicas y políticas de corte liberal, y dio lugar al nacimiento e implementación de variadas propuestas pedagógicas, de múltiples lineamientos y estrategias didácticas para llevarlas a cabo. El resultado fue muy variado y enriquecedor en Latinoamérica; ellas fueron leídas como control social con el contraste actual de una urgencia orientada especialmente a la transformación social.

Si bien estas propuestas de Educación para la paz no evitaron la conflagración de la Segunda Guerra Mundial entre 1939 y 1945, ni el auge de ideologías nazis, fascistas ni el Holocausto del pueblo judío, sí pusieron el dedo en la llaga acerca de los elementos fundamentales que debían tener en cuenta tanto las propuestas pedagógicas desde el campo epistemológico como los elementos formales que desde los sistemas educativos nacionales se debían implementar para garantizar su incorporación y asimilación tanto por los individuos como por los grupos y movimientos sociales y políticos que interactuaban en la sociedad Europa de entonces.

Es de anotar que las constituciones nacionales tanto de Alemania como de Italia y Japón fueron redactadas en Washington y Los Ángeles por los equipos de la futura organización de Naciones Unidas que desde los finales de la Segunda Guerra iniciaron sus labores orientadas a constituirse

como la organización internacional que sucediera a la ya inexistente e inoperante Liga de Naciones; además su futuro rol como defensora de la democracia y los derechos humanos le permita abrogarse el rol de definir cuáles eran los lineamientos claves para que se garantice la paz y la democracia desde los documentos fundantes de los estados vencidos, esto es, las constituciones políticas.

Estos elementos iniciales permiten abordar los aspectos sobre los cuales reflexiona esta ponencia:

1. El contexto cultural como lugar de partida para la investigación pedagógica latinoamericana.

Latinoamérica se encuentra viviendo desde finales de los años 70 del siglo pasado un proceso complejo de construcción de independencia política y económica, de identidad cultural, de apuesta por un desarrollo autónomo de carácter integral que permita la consolidación de una Mirada Latinoamericana, propia, de sus países, de sus historias ancestrales, de sus poblaciones indígenas, afros, mestizas, urbanas y rurales. Este proceso ha tenido emergencias y liderazgos en el escenario político, económico y cultural. Se ha reflejado en la pedagogía a través de pensadores como Orlando Fals Borda (1986), Enrique Dussel (2001), Paulo Freire (1970), entre otros, que han construido un pensamiento propio, latinoamericano, alimentado de las raíces y de la entraña popular, en contraposición al pensamiento racionocéntrico occidental. De aquí se puede reseñar la *Educación liberadora* de Freire, la *Investigación acción participativa* de Fals Borda, *el Enfoque decolonial e intercultural* de Dussel, entre otros.

2. El significado de la investigación en prácticas educativas interculturales.

El aporte de estos pensadores y de otros muchos que les han seguido ha permitido construir una nueva significación del rol y del papel de la investigación en las ciencias sociales y humanas en América Latina. Por la vía de la reflexión académica, de la práctica social y política, y del ejercicio pedagógico liberador de la conciencia humana de las condiciones de sumisión, estas corrientes han llenado de contenido la teoría sociológica, la pedagogía social. Este ejercicio conceptual, estas prácticas sociales, estas intervenciones políticas de individuos y grupos, han llevado a la reformulación de la práctica educativa, y de la investigación social y educativa en nuestro continente. La investigación tiene sentido si se realiza desde la práctica social de los individuos y comunidades con las cuales se realiza, el papel del investigador social y pedagógico está vinculado al proceso social y político que vive las comunidades investigadas. La investigación además vincula a todos en un proceso de toma de conciencia de la realidad existente, orientada a su transformación, para mejorar las condiciones de vida de todos los individuos y grupos.

Obviamente, parte de una reflexión sobre el contexto social, económico, político y educativo del continente, en el cual se evidencia condiciones de subordinación y dependencia de un pensamiento hegemónico construido por la tradición occidental y cristiano. Este pensamiento se ha instrumentalizado a través del sistema educativo en todos sus niveles, y se ha formalizado en teorías epistemológicas y del conocimiento que dan cuenta de la realidad desde un solo de sus perspectivas. El hallazgo de los investigadores latinoamericana-

nos arriba mencionados ha sido el de reconocer las condiciones de dominación del pensamiento, e identificar los caminos, raíces y rutas para su independencia, construcción y desarrollo autónomos.

3. Las tendencias y tensiones de una postura intercultural bajo presiones de homogenización científica.

La construcción de herramientas conceptuales, teorías surgidas de la realidad propia latinoamericana, se ha enfrentado al bagaje del pensamiento europeo que se ha constituido en el paradigma científico, en la ciencia pura a la cual es indispensable hacer referencia y desde la cual es ineludible realizar cualquier ejercicio de investigación social, educativa, política o académica. Esta lucha ha traspasado el horizonte académico, ha fructificado en el escenario de los imaginarios sociales, y por esta vía ha abordado múltiples ejercicios de construcción de identidades culturales, en los cuales la pedagogía ha tenido un papel preponderante.

Los pensadores que nos reconocemos como interculturales y decoloniales asumimos la discusión contra el paradigma científico occidental y eurocéntrico vigente. Este se halla instituido en los mecanismos de regulación y control del pensamiento, de la investigación científica regulados por los acuerdos de los organismos multilaterales, de la banca internacional de los gobiernos y Estados, a través de los consejos de acreditación de educación superior, de las mediciones de la calidad educativa, de los organismos de investigación como Colciencias en el caso colombiano.

Esta tendencia a la homogenización y validación de un solo modelo de investigación y validación científica se encuentra con un movimiento desde el mundo académico y respaldado en el movimiento

político y social que da cuenta de nuestra historia, de nuestra particular percepción del mundo y de nuestro rol en el la economía global diferente al que nos quieren asignar las multinacionales como productores de materias primas y reproductores de mecanismos educativos del primer mundo.

La emergencia de nuestras realidades culturales, nacionalidades y etnias se han puesto de presente de múltiples formas en América Latina, y el proceso de construcción de la paz en Colombia se han convertido en una herramienta ideal para contribuir a la construcción de herramientas pedagógicas de Pedagogía Social que reconozcan esta realidad y la fortalezcan hacia el futuro en una búsqueda de identidades propias (Vélez, 2010).

La tensión del papel de la investigación intercultural desde las pedagogías críticas, enfrentada a la validez científica eurocéntrica a través de cinco elementos de referencia:

1. La necesidad de hacer validar y reconocer internacionalmente nuestras investigaciones como científicas. La producción que se desarrolle desde la Pedagogía Social orientada a la construcción de valores para una paz estable y duradera tiene validez en nuestro contexto. Si bien la experiencia de otros países, y particularmente de la Europa del siglo XX, es importante, se trata de retomar desde nuestros valores ancestrales y desde nuestra experiencia los elementos constitutivos de la educación para la paz.
2. La consideración de la pedagogía como un acto ético político. La Educación social es en esencia un acto orientado a la construcción, fortalecimiento y emergencia de sujetos políticos activos y conscientes que asuman su condición de subordinación, pobreza y violencia para transformarla a través de las herramientas educativas y de los instrumentos de la participación social y política ciudadana y comunitaria.
3. Identificar dónde están los nuevos dispositivos de poder y control presentes en las universidades, dado que buena parte del esfuerzo de la educación para la paz está concentrada en la formación de docentes, en la implementación de programas de extensión en todo el país a cargo de la educación terciaria. Es allí donde hay que mirar en detalle la carga del control sobre las formas y contenidos de la Educación para la paz que se diseñe e implemente. Se trata de hacerlos visibles, para transformarlos en contenidos que apunten a nuestra esencia, sin copias de propuestas ajenas a nuestra compleja realidad y que no sean transformadoras de la misma.
4. Construir la memoria para la recuperación de la visibilidad en el ámbito epistemológico. Mirarnos a nosotros mismos es elemento esencial de la construcción de un imaginario colectivo de una paz posible en el futuro mediato, a través de elevar a la categoría de pensamiento válido, científico nuestras maneras de sentir, ver, pensar, expresarnos estéticamente.
5. La construcción de una hermenéutica propia. En síntesis, se trata de desarrollar desde la pedagogía social el conjunto de dispositivos del orden del pensamiento que permitan la elaboración colectiva de una interpretación de este complejo y enma-

rañado proceso histórico tan violento del cual apenas vislumbramos el camino de la paz para las generaciones venideras.

Referencias

- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Estados Unidos: Desclée de Brouwer.
- Fals, O. (1986). La investigación-acción participativa: Política y epistemología. En A. Camacho. (Ed.), *La Colombia de hoy* (pp. 21-38). Bogotá, Colombia: Cerec.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.
- Vélez de la Calle, C. (2010). *La Pedagogía Social en Colombia*. Cali: Bonaventuriana.

7.6

LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA, UN PROBLEMA HISTÓRICO

ANDRÉS LEONARDO CALVO CAMELO

Fundación Universitaria San Alfonso
Estudiante y Semillero de Investigación
landres5612@gmail.com

Resumen

El estudio de la historia colombiana abordada desde el método genealógico y basado en las teorías de poder y normalización desde Michel Foucault brinda diversos elementos para poner en consideración la evolución o estancamiento que han tenido los procesos educativos en el país, centrandolo el problema de la ponencia en la desidia constante que rodea la educación de los jóvenes, en especial de la educación pública, la cual se ha visto marcada por diversos factores históricos que han posibilitado su estancamiento institucional y académico.

La educación en Colombia se ha caracterizado históricamente por varios factores en el orden social, político y religioso, lo cual genera una cultura propia en torno a su evolución y adaptación a los entornos diferenciales que se van presentando a medida que el tiempo transcurre. De acuerdo con esto, se plantean tres puntos de discusión. En un primer momento, el carácter público de la educación en la historia, en donde la principal referencia de orden político se remonta a 1886 durante el Estado de concordato, el cual delega a la Iglesia católica las funciones de gobierno en ciertos sectores de la sociedad, especialmente en la función educativa.

Este referente ubica la ponencia en el segundo momento, que consiste en la búsqueda alternativa del conocimiento y la construcción cultural. Al respecto, las fallas estructurales del sistema educativo devienen en una serie de problemáticas sociales, entre las cuales se encuentra la construcción social basada en agentes externos a la educación formal y una doble vía que se ha de estudiar de manera detallada. La primera ligada al freno institucional que se le da a la educación como ejercicio dinámico de la sociedad, y la segunda orientada a las alternativas educativas que ha encontrado la población en los escenarios permitidos por las grandes

fuerzas sociales, entiéndase en lo económico y lo político.

Finaliza esta ponencia argumentando que en los medios inalcanzables de la educación formal, principalmente por el orden económico, se encuentran posibilidades de acceso que se apartan de los esquemas estancados en el tradicionalismo educativo y en los modelos catedráticos de enseñanza. Sin embargo, son posibilidades que se localizan en una medida inalcanzable para un 90% de la población colombiana que no cuenta con los medios monetarios para adquirirla, lo cual nos retorna al problema inicialmente planteado.

Al respecto, dentro de estos tres problemas de orden social y administrativo-gubernamental, es necesario centrarse en la desinformación que las juventudes tienen sobre la educación, dado que las búsquedas alternativas del conocimiento se han reducido a los medios masivos de comunicación, redes sociales y fuentes alternativas, que en su mayoría presentan la información parcializada, generando un pensamiento social que polariza, estratifica y sustenta las políticas públicas que permean de fondo un interés por la ignorancia popular. Las posibilidades que se retoman en esta ponencia, como salida eficiente a las problemáticas educativas del país radican en el replanteamiento institucional de las políticas públicas, de los modelos educativos y los cuestionamientos sobre el desarrollo social de la población colombiana.

Introducción

La educación se presenta como un hecho formal de la cultura por medio del cual se refuerza y se consolida un sistema de pensamiento social específico, con diversas variables de orden político,

religioso, económico que competen a aspectos diferenciales en la construcción de dicho sistema de pensamiento colectivo, pero que al mismo tiempo son componentes unitarios e inseparables en el proceso de evolución o degradación del hecho educativo, especialmente cuando se habla de una educación de carácter público, la cual debe velar por hacer valer el derecho fundamental a la educación en cada una de las esferas sociales, aún más cuando los medios económicos alejan a la población de dichos medios educativos de alta calidad y sentido humano de profundidad.

Dentro de la investigación que concierne a la relación estructural de Estado y educación como derecho fundamental es necesario acercarse a la historia como fuente primaria de información con respecto a los problemas actuales del sistema educativo colombiano y para los demás problemas en los que devenga dicha construcción histórica, como pilar fundamental de las sociedades contemporáneas.

Entre los aspectos representativos más importantes en el hecho educativo como un factor social se encuentra la política, un contexto que da forma social a lo que hoy se conoce como un derecho fundamental dentro de un Estado Social de Derecho. Sin embargo, es evidente que “siglo y medio de Independencia no es suficiente para la instauración de un orden político estable en Colombia” (Andrade, 2011, p. 158), lo que va a desembocar marcadamente en una serie de problemas progresivos y de orden histórico que se desarrollan en tres puntos esenciales.

1. Estado de Concordato y Cristianización de la Sociedad

En el auge y declive del siglo XIX los cambios políticos ejercieron gran protagonismo en Latinoamérica, pero especialmente en lo que actualmente conocemos como República de Colombia. Gran parte de dichos cambios acelerados contaron con discusiones marcadas por binas ideológicas que exaltaban las discusiones políticas y llegaban a conflictos armados, encontrando las luchas entre centralistas y federalistas, laicistas y religiosos y una perpetua lucha ideológica entre liberales y conservadores que sería fundamental de toda pugna continuada hasta la actualidad.

Con estos conflictos resguardados en una política voluble y bajo un interés general por la “regeneración” del país se convoca a una asamblea nacional constituyente en 1885 en cabeza de Rafael Núñez, la cual da como resultado emblemático una constitución política que da por definido y resuelto por lo menos dos de los problemas esenciales de dicha lucha ideológica, instaurando el centralismo como modelo político y el concordato, declarando a la República de Colombia un Estado de concordato con la Iglesia católica.

No resulta menor el problema histórico al que se avoca una constitución política de este tipo en donde, bajo la figura de la “regeneración”, se solapa la educación como un ente de proselitismo moral y religioso, tomando como medio adoctrinante las aulas de clase, y prestando un respaldo legislativo al actuar educativo del Estado en cabeza de la Iglesia Católica, tal y como lo respalda la misma Constitución: “Art. 41. La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. La instrucción primaria costeadada

con fondos públicos será gratuita y no obligatoria” (República de Colombia, 1886).

Si bien el efecto de dichas cesiones de labores estatales a la Iglesia Católica traerían muchas más consecuencias de orden social, es necesario preguntarse sobre los resultados actuales de dicho proceso educativo que se le delega oficialmente por más de 100 años, dejando vacíos inmensos en una labor que se ubica dentro del orden social, mucho antes de ser un espacio para la moralización adoctrinante y para el proselitismo religioso.

De hecho, “el objetivo esencial del sistema educativo propuesto por los religiosos franceses, es la formación cristiana de los estudiantes, basada en principios como el amor a la religión, la patria y la familia” (Andrade, 2011, p. 164), los cuales son la bandera primordial de un proyecto conservador, el cual se ha de centrar en los valores morales de la vida social, personal y religiosa.

Por demás, una de las principales consecuencias que traerá el arbitrio delegatista del Estado de Concordato se verá reflejada en las diversas guerras civiles que marcarán todo el trasegar del siglo XX, la educación popular, y que por demás se impulsan, entre otros, por sectores eclesiales, terminando siendo un aliciente para que la educación formal pierda fuerza en la sociedad, especialmente en los movimientos juveniles y revolucionarios de las décadas de los 30 hasta los 90, generando todo un pensamiento colectivo que va a terminar determinando el sistema educativo de finales del siglo XX y principios del XXI, enmarcado en la desidia escolar y desembocando en la deserción actual.

Las grandes fuerzas sociales que enmarcan la sociedad en el trasegar histórico del siglo XX se van a ubicar en lo económico y lo político como fuente

primera del detrimento educativo del país, el cual se involucra en discursos bipartidistas, en los que se legitima el actuar estatal por encima del bienestar de los sujetos particulares, especialmente cuando hablar de sus derechos debe convertirse en el discurso oficial.

2. Tradicionalismo educativo y reformas educativas

Los desarrollos expuestos hasta el momento desembocan en una reforma institucional volcada en una política pública que estabiliza los procesos educativos de orden público y regula la prestación de los mismos por parte de entidades particulares por medio de la promulgación de la Ley General de Educación y todo un cúmulo de decretos, leyes y consideraciones que se realizan en torno a la concepción de la institucionalidad.

Es necesario saber que además de dichas reformas ya se ha instaurado en el país una bomba de tiempo en torno a los ambientes educativos, resaltando que la media poblacional de Colombia depende en gran medida de la prestación y respaldo público de dichos entes. Sin embargo, las reformas estructurales de orden administrativo no responden en profundidad a las necesidades pedagógicas que exige una sociedad, permaneciendo así un modelo tradicionalista de la educación y cerrando las puertas a las posibilidades reformadas de la pedagogía ya mencionada.

De esta manera encontramos grandes impulsores de las reformas educativas en Colombia, como Miguel de Zubiría Samper (1951-hasta el presente), Orlando Fals Borda (1925-2008), Estanislao

Zuleta (1935-1990) y el mismo Camilo Torres Restrepo (1929-1966), los cuales adoptan los conceptos pedagógicos tradicionales y los impulsos populares de Paulo Freire e Iván Illich para crear medios educativos que se irán adoptando progresivamente, pero a los cuales solo se verán accesos factibles a población que cuenta con la posibilidad económica necesaria para otorgarla a sus hijos.

Es necesario además denotar que en Colombia se han vuelto relevantes los medios de comunicación masiva como una alternativa de conocimiento y que compromete el crecimiento social, dado que se educa en mentalidades parcializadas y manipuladas por grandes intereses económicos, políticos y en gran medida religiosos, sin embargo, es necesario hacer acotación a la medida de responsabilidad personal resaltando que “el ser humano en su libertad es esclavo de su propia ignorancia debido a que este hace un desarrollo única y exclusivamente de lo que se le dice a través de un texto, un programa de televisión o incluso, de lo que le dice el otro” (Calvo y Vera, 2016).

Referencia

- Andrade, M. L. (2011). Resiliencia Familiar: Nuevas perspectivas en la promoción y prevención en salud. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 43-55.
- Constituyente, A. N. (1991). *Constitución Política colombiana*. Bogotá:
- Calvo, A. L. y Vera, R. A. (2016). Biopolítica y Cultura. Una Perspectiva Crítica a Una Represión Histórica. En A. P. Rincón Murcia (Ed.), *Investigaciones más allá de lo normal. En torno a espacios otros* (pp. 37-62). Bogotá: Códice.

7.7

BUSCANDO UNA CARTOGRAFÍA DE PACES

FRANCISCO JIMÉNEZ BAUTISTA

Instituto Universitario de la Paz y los Conflictos

Universidad de Granada, España

fjbautis@ugr.es

Resumen

En esta ponencia pretendemos poner orden en la falta de consenso sobre la definición de paz y la dispersión del concepto de paz dentro de la Investigación para la paz (*Peace Research*) que nos plantea un problema para concretar de forma epistemológica, ontológica y metodológica una clasificación que se complementa con la sociopolítica y axiología de dicha Investigación para la paz, utilizando como pretexto la evolución del concepto de paz. Nuestro objetivo es crear un diálogo interdisciplinar e integrador que pretende sintetizar las definiciones básicas asociadas a la paz y la construcción de Cultura de paz. La metodología utilizada es un análisis descriptivo de la evolución de los estudios para la paz en los últimos treinta años. El resultado lo constituye toda una cartografía sobre la paz que se ha convertido en un mosaico para buscar mecanismos de lucha contra la violencia y la transformación de conflictos para buscar la paz. Partimos de doce tipos de paces, que construyen un espacio de paz y tenemos muchas posibilidades de luchar por un mundo más justo y perdurable. Las paces las hemos clasificado en una evolución en distintas etapas: Primera etapa: paz negativa, positiva y neutra; segunda etapa: paz social, Gaia e interior; tercera etapa: paz multicultural, intercultural y transcultural; y cuarta etapa: paz vulnerable, sostenible y resiliente. Estas paces nos van a ayudar a cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Estos conceptos de paz nos ayudarán a comprender de mejor forma los futuros conflictos que puedan acaecer en los próximos años para la construcción de una Cultura de paz. Necesitamos construir un ‘desarme cultural’ e introducir una nueva escala de valores dentro de la sociedad. Por último, esta cartografía de paces, conceptos, nos ayuda a eliminar conflictos y violencias en las sociedades complejas que nos ha tocado vivir. Su importancia radica en buscar mecanismos donde la convivencia sea un instrumento para desarrollar dentro del ámbito del ser humano. Al final la Cultura de paz constituirá el instrumento más dinámico a la hora de eliminar las distintas formas de violencia (directa, estructural, cultural y/o simbólica).

Introducción

El primer problema que tenemos es insertar los distintos conceptos de paz dentro de la trayectoria de la Investigación para la paz y llegar a ello construyendo elementos que nos faciliten una cartografía de paces para eliminar las distintas formas de violencia.

Hoy, su importancia radica en la crisis ambiental que incorpora a sus manifestaciones más objetivas (cambio climático, reducción de la biodiversidad, erosión de suelos, presión demográfica, etc.). Aspectos como la seguridad alimentaria, la suficiencia energética o garantizar el acceso a elementos esenciales para la vida (agua, aire, etc.) demuestran lo complejo de la sostenibilidad. Esto ha hecho que las sociedades actuales se enfrenten al dilema de la bifurcación entre el colapso civilizatorio (ecosuicidio) (Jones, 1995) o el avance en la transición hacia una nueva sociedad sostenible o, al menos, una resiliente.

Al señalar la posibilidad de crear respuestas alternativas al modelo capitalista de interacción entre la sociedad y el ecosistema natural, estamos formulando la cuestión de cómo la crisis ambiente puede constituirse en factor de cambio social.

Consideramos necesario preguntarnos sobre cómo construir una sociedad sostenible teniendo en cuenta la manera equivalente, tanto a nivel local como global, las cuatro dimensiones de la sostenibilidad: la ecológica, económica, social e institucional. En la actualidad no existe acuerdo ni consenso al respecto, por ello debemos trabajar para construir un mundo más justo y perdurable.

La reflexión sobre la idea de paz en la evolución humana es uno de los temas recurrentes en la obra de Johan Galtung. Sin embargo, ahí es donde se

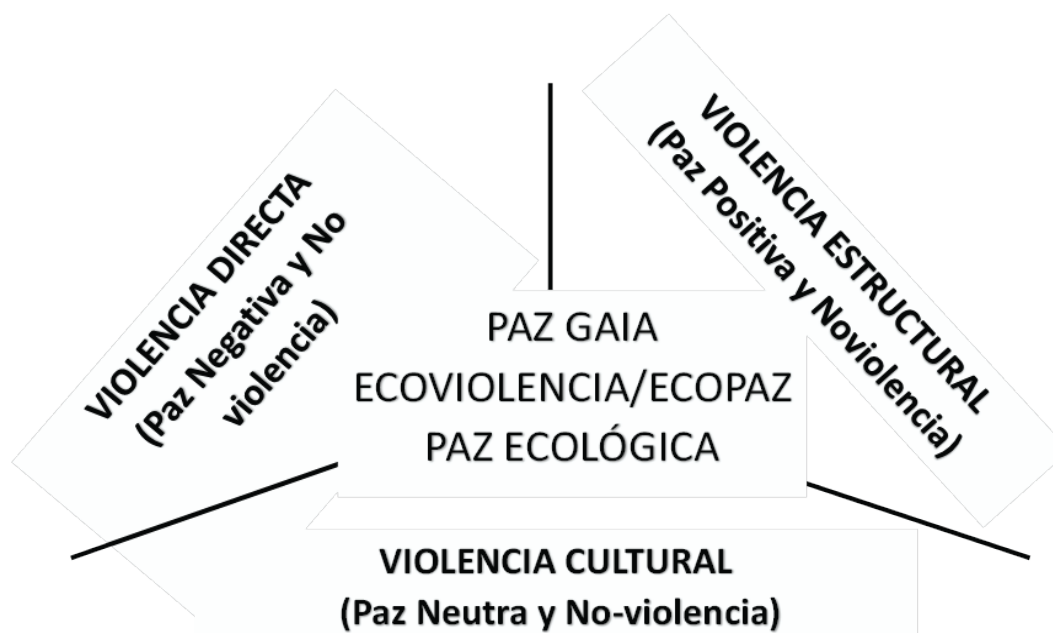
encuentra su principal falla, ya que con sus paces (negativa, positiva y cultural) no avanza en desarrollar la categoría de paz (Galtung, 2003).

En este capítulo vamos a encontrar unas alternativas, planteamientos y debates sobre nuevas formas de construir la paz. Señalamos que el inicio del *concepto* de paz es posterior a la *idea* de paz. Ciertamente, estos conceptos de paz tienen origen reciente, dado que nacen en el interés de apropiarse científicamente a esta realidad y del anhelo humano común a todos los seres humanos.

En un esfuerzo de sistematización veremos cómo la construcción de un concepto de paz es directamente proporcional a la concepción de un tipo de violencia (directa, estructural y cultural/simbólica) (Jiménez, 2012), y que paralelamente se sitúa en una idea de paz (negativa, positiva y neutra) (Jiménez, 2004). Para referirse a estos estudios se emplea comúnmente el término de *Estudios para la paz*, como puede verse en la figura I.

Lo que hemos observado es una interconexión íntimamente relacionada con la Cultura de paz, para finalmente concebir que el deseo de paz es un deseo que está universalmente reconocido por todas las sociedades a lo largo de su historia.

Los primeros pensamientos son casi simultáneos en Oriente y Occidente, en China y en Grecia. Podemos concretar que las propuestas chinas de desarme datan de 546 a. de C. y son paralelas a los intentos griegos de usar alianzas para terminar con las guerras internas y contener las externas. Pero si bien ese deseo pudo surgir en un mismo momento inspirado por la necesidad de acabar con los desastres y con el imperio de la violencia, no alcanzó hasta fechas muy recientes un consenso en cuanto a su definición y realización práctica.



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 1. RELACIÓN PAZ VS VIOLENCIA

La paz, hemos señalado, como aspiración y necesidad humana significa no solo la disminución de todo tipo de violencia (directa, estructural y cultural/simbólica), sino condición indispensable para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta.

Si bien la solución puede parecer fácil, la historia revela que la paz como la justicia social, y como la satisfacción de necesidades básicas de todas las personas, es una cuestión compleja y una tarea difícil de definir.

Sin embargo, un importante cuerpo de investigadores han presentado numerosas definiciones de

la paz, que partiendo de la *paz negativa* a la *paz positiva* (Galtung, 1969), *paz estable* frente a *paz inestable* (Boulding, 2014; Kacowicz, 2000; Kupchan, 2010), *paz y no violencia* (Sponsel, 1994), la *paz participativa* (Doyle y Sambanis, 2000), la *paz duradera* (Druckman y Albin, 2011; Hartzell, 1999; Licklider, 1993; Walter, 2002), *los sistemas de paz* (Fry, Bonta, y Baszarkiewicz, 2009), paz sostenible (Lederach, 1997; Peck, 1998; Brauch y Oswald, 2009; Coleman, 2012), paz neutra (Jiménez, 1997; 2009b; 2011 y 2014), por citar algunos casos.

- Definir la paz: construir una cartografía de paces

Nosotros seguimos la obra teórica de Johan Galtung (1993, pp. 15-45), cuando nos dice que la paz se puede expresar con la siguiente fórmula:

Paz = Empatía + No violencia + Creatividad

En paralelo a esa fórmula nosotros (Jiménez, 1997) desarrollamos el concepto de paz *como todas aquellas situaciones donde se opta por la no-violencia*. No hay que olvidar que la no-violencia es un compromiso con la verdad y con la transformación que produce un cambio. En síntesis, construyendo la paz como la suma de

Paz = No violencia + No-violencia + Noviolencia

Relacionamos los distintos conceptos de No violencia, No-violencia y Noviolencia con su correlación con la violencia (directa, estructural y cultural) que se resume en el cuadro 1, y definimos de la siguiente forma:

- *No violencia* con oposición a la *violencia directa*, es decir, *relaciones sin violencia*. La «no violencia» puede ser una situación en la que se consigue que dejen de existir formas de violencia directa, generando unas relaciones humanas «sin violencia» (*Oposición a la violencia*).
- *No-violencia* con oposición a la *violencia estructural*, es decir, resistencia sin armas y los métodos y técnicas pacíficas a toda la lucha y las injusticias sociales, del sistema, instituciones, etc. La «no-violencia» viene del inglés *non-violence*, concepto que se traslada al lenguaje como una realidad social (económica, política y cultural), además de histórica, como por ejemplo, la lucha sin armas de Gandhi. Representa una forma de resistencia aparentemente nueva, en la que se renuncia al uso de la violencia para resolver conflictos (*Metodología de la resistencia*).

- *Noviolencia* con oposición a la *violencia cultural*, es decir, *hacer una filosofía para la paz*. La «noviolencia», como una sola palabra, es obra de Aldo Capitini, que la concibe al traducir la *ahimsa* (acción sin violencia) y *Satyagraha*³ (firmeza en la verdad) gandhiana con ese vocablo. La «noviolencia» no era simplemente la negación de la violencia o una forma de resistencia, sino que incorpora también el desarrollo de una filosofía, de un programa constructivo de tipo social (económico, político y cultural), además de ético, humanista y espiritual de las relaciones humanas conflictivas (*Filosofía alternativa*) (Jiménez, 2009a, pp. 141-190). Es decir, al ser la noviolencia una filosofía de vida, permite avanzar hacia la paz neutra. Más que una práctica es también una forma de pensar y una manera de lucha contra las «justificaciones» de la violencia cultural.

³ *Satyagraha* es un neologismo creado por Gandhi para indicar la estrategia activa y constructiva de la lucha no violenta. *Satyagraha* significa 'fuerza de la verdad'. Gandhi distingue tres tipos de noviolencia: la del fuerte, la del débil y la del cobarde. La noviolencia de los cobardes es pasividad, mientras que la de los débiles es impotencia (que si tuvieran armas las usarían). La noviolencia de los fuertes o *Satyagraha* es, en cambio, una estrategia de manejo de conflictos fundada en el rechazo a la violencia, la cual está basada en razones éticas y va más allá del rechazo de la violencia armada (Pontara, 2004, pp. 496).

Cuadro 1. Diferencias entre no violencia, no-violencia y noviolencia

No violencia	- Oposición a la violencia directa. - Relaciones sin violencia.
No-violencia	- Oposición a la violencia estructural. - Resistencia sin armas (métodos y técnicas pacíficas).
Noviolencia	- Oposición a la violencia cultural. - Filosofía para la paz.

Fuente: elaboración propia.

Y cómo no, desarrollamos el concepto de *paz neutra* (Jiménez, 1997 y 2014, pp. 13-52), que constituye un esfuerzo de luchar contra la violencia cultural (Galtung, 1990) y la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 2007), construyendo una Cultura de paz,

Cultura de paz = Trabajar por la paz + Vivir el conflicto – Luchar contra la violencia.

Haciendo un esfuerzo de síntesis, la Cultura de paz sería la suma de las tres paces:

Paz = Paz negativa + Paz positiva + Paz neutra = Cultura de paz.

En la segunda década del siglo XXI, en un reciente artículo Johan Galtung (2014), después de 60 años, nos ha señalado que la teoría y la práctica de la paz se pueden resumir en la siguiente cuadro 2. Nosotros decimos, después de 28 años de investigación en el tema, que la teoría y la práctica de la paz se pueden resumir a través de la ilustración en el cuadro 2.

Cuadro 2. Concepto de Johan Galtung *versus* Francisco Jiménez Bautista

Johan Galtung (2014), señala que la paz es:	Francisco Jiménez Bautista (2016a), señala que la paz es:
$PAZ = \frac{\text{Armonía x Equidad}}{\text{Conflicto x Trauma}}$	$PAZ = \frac{\text{Vulnerabilidad x Sostenibilidad}}{\text{Conflicto x Resiliencia}}$

Fuente: Jiménez (2016^a, p. 17).

Consideramos que el concepto de paz de Johan Galtung, con la armonía, equidad y trauma, constituye viejas palabras que han sido destruidas por la sobreutilización y quizás por su carga negativa, además de su utilización por parte de la *postverdad*.

Hoy los medios de comunicación y las distintas redes sociales (Twitter, Facebook, etc.) no han te-

nido suficiente con aletargar las mentes de la ciudadanía en general sino que han puesto en práctica las tesis comunicativas de Joseph Goebbels –o más bien podríamos afirmar que lo han conseguido poniendo en práctica las tesis que este realizó en Alemania nazi- por todo el Occidente político. La *postverdad* ya no es una teoría conspirati-

va de la intelectualidad orgánica de la izquierda sino que pronto será aceptada por la Real Academia Española (RAE), que aparecerá en 2017. Según la RAE, el significado de *postverdad* es: «[...] toda información o aseveración que no se basa en hechos objetivos, sino que apela a las emociones, creencias o deseos del público», mientras que Goebbels afirmaba que «una mentira repetida mil veces se convierte en verdad», aunque era una crítica a la prensa de la República de Weimar. Es decir, todo el mundo es pacífico y todo el mundo quiere dialogar.

Nosotros entendemos que la paz como proceso debe ir construyendo su marco teórico utilizando las Agendas de la paz, que en la actualidad la construyen las Naciones Unidas. Partimos con las nuevas palabras que constituyen los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), en total 17 objetivos, y que serán las palabras e ideas que intentan reducir esa *paz vulnerable* cuando sabemos que hoy la violencia se presenta de forma naturalizada trascendiendo a los conflictos y se manifiesta a través de múltiples vulnerabilidades que afectan a la sociedad y a la naturaleza. La paz vulnerable se encuentra en todos los ámbitos de la vida humana y en su relación con el ambiente, y no tan solo en

la ausencia de conflictos o de guerra. Igual pasa con la *paz sostenible* (en especial referido a la naturaleza tan maltratada por el ser humano, nosotros pensamos más en una paz ecológica y paz Gaia) y de *paz resiliente* como el camino o capacidad de sobreponerse a una adversidad, además, de salir fortalecido para poder seguir caminando en la vida (Jiménez, 2016b).

A través del conocimiento de los diferentes tipos de violencias podemos precisar, entonces, las definiciones apropiadas para las paces. Hemos sintetizado las definiciones y su ubicación en el tiempo en una *cartografía de paces* que ayuda a ubicar los conceptos para ayudar a dirigir la investigación para la paz.

El cuadro 3 constituye una síntesis de las generaciones de paces con sus correspondientes violencias. La primera generación de paces (negativa, positiva y neutra), segunda generación (social, Gaia/ecológica e interna), tercera generación (multi – inter- y transcultural) y la cuarta generación (vulnerable, sostenible y resiliente), que construyen una nueva cartografía de paces para enfrentar las nuevas formas de violencia que nos amenaza en la actualidad.

Cuadro 3. Cartografía de paces

	Generaciones de Paces			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
1. Violencia Directa (Física, psicológica, verbal, etc.)	Paz Negativa	Paz Social	Paz Multicultural	Paz Vulnerable
2. Violencia Estructural (Desde instituciones)	Paz Positiva	Paz Gaia Paz Ecológica	Paz Intercultural	Paz Sostenible
3. Violencia Cultural (Ideologías, medios de comunicación, etc.) Violencia Simbólica (Cultura dominante, etc.)	Paz Neutra	Paz Interna	Paz Transcultural	Paz Resiliente

Fuente: Jiménez (2016^o, p. 19).

Hoy la cartografía sobre la paz se ha convertido en un mosaico para buscar mecanismos de lucha contra la violencia y transformación de conflictos. Existen al menos doce tipos de paces, sin olvidar que todas estas paces tienen que ser consideradas complementarias entre sí y que la combinación de estas sienta las bases para el objetivo final de la Investigación para la paz y la creación de una Cultura de paz. La paz (paces) se construye constantemente, es procesual e inacabada, se manifiesta en todos los lugares y todos somos responsables de su construcción hasta llegar a una Cultura de paz.

Una de las deficiencias que tiene la Investigación para la paz es no realizar una conexión con la naturaleza, con lo ambiental. Por eso, la noción de ecología, como un bien común, es desarrollada y nos corresponde a todos, ya que el interés en la supervivencia de nuestra especie es motivo para generar preocupación hacia el daño ecológico que el ser humano ha generado en el planeta (Žižek, 2014; Jiménez, 2016b). Por lo cual en la Segunda generación de paces incorporamos la *paz ecológica y gaia* y en la Cuarta generación recuperamos el concepto de *paz sostenible*.

Actualmente, desde los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* se avanza en nuevos conceptos de paz claves para mitigar los conflictos ambientales que experimenta el mundo hoy. Por ello, para poder referirnos a los nuevos términos dentro de los Estudios para la paz, como se ilustra en la cartografía, serán los siguientes conceptos de paz como un proceso o camino en continua transformación. Lo que sí se conoce es que los principales conflictos para el ser humano estarán unidos a tres palabras: *vulnerabilidad, sostenibilidad y resiliencia* (Informe Mundial sobre Desarrollo Humano, 2014).

La cartografía de las paces es una forma de organizar y enfrentar el pensamiento complejo, como lo plantea Edgar Morin. Pensar que un análisis holístico difícilmente puede ser objetivo dependerá del punto de vista desde el que sea analizado; además puede ser representativo, pero a la vez utópico, por la complejidad que supone entender todas las piezas del conjunto: *comprender que de tres violencias trabajamos en doce paces*. No pretendemos con esta cartografía de paces, o desde la paz neutra, dar una respuesta a la complejidad que nos supone el sistema capitalista. Es un espacio de trabajo complejo, y bien sabemos que «la complejidad es una palabra problema y no una palabra solución» (Morin, 1998, p. 22). El pensamiento complejo no significa que sea imposible en el intento de comprender esa realidad, aunque sea infinita y complicada. Por el contrario, la complejidad vislumbra un nuevo paradigma, un camino para abordar el conocimiento de las paces que nos lleve a un paradigma pacífico: *paz neutra*.

■ A modo de reflexiones finales

1. Los Estudios para la paz sinceran a las ciencias, mostrándolas con todos sus elementos. La ciencia tiene que ser empírica, crítica y constructivista. El método tiene y debe tener los elementos: teorías, datos y valores. La ciencia, por estar al servicio de lo multidimensional del ser humano, tiene que ser también multidimensional y holística.
2. Consideramos que los Estudios para la paz tienen un corpus epistemológico por su *perspectiva ontológica* (paz negativa, paz positiva y paz neutra); por sus *claves gnoseológicas* (enfoque sistémico, enfoque

- axiológico, enfoque multi-inter-transdisciplinar), por su *perspectiva metodológica* (empirismo, criticismo y constructivismo), por su *dimensión axiológica* (que va desde la defensa y promoción de la vida hasta la transformación de los conflictos) y una *perspectiva sociopolítica* (investigación, mediación, comportamiento político y Educación para la paz).
3. Hoy se ofrece a la Antropología para la paz, una Antropología aplicada buscándose nuevos objetivos, nuevos campos de estudio, análisis y diagnósticos para construir un nuevo paradigma. Una de las primeras consecuencias que se encuentran es que la paz, el *Estudio para la paz*, ha sido despreciada frente al gran interés que la guerra y la violencia han despertado en historiadores o filósofos. El más claro ejemplo de hombre pacífico, donde los haya, se encuentra el ilustrado Immanuel Kant, que coloca el conflicto como el motor de la historia frente a la paz, que supondría un estancamiento de la sociedad, en su peculiar concepción del progreso de la humanidad.
 4. Para los seres humanos, nada de lo humano nos debe ser ajeno. El único modo de alcanzar un conocimiento profundo de la humanidad consiste en estudiar tanto las tierras lejanas como las más próximas, tanto las épocas remotas como las actuales. Y adoptando esta visión amplia de la experiencia humana para lograr arrancar las anteojeras que imponen estilos de vida locales para ver al ser humano tal como es realmente.
 5. Los Estudios para la paz se entroncan con el discurso de la dinámica histórica y de la diversidad polisémica; por ello la idea de paz es precedente al concepto de violencia. Pero tanto las ideas como los conceptos de paz responden a contextos, imaginarios e intereses históricos y sociales (políticos, económicos y culturales), además de ambientales específicos.
 6. El concepto de paz debe estar suficientemente estructurado (multi-inter y transdisciplinar; multi-inter y transnacional y multi-inter y transcultural), en el mundo que se ponga en un diálogo serio con la historia: un concepto de paz que se someta al juicio de la historia y una historia que se someta al juicio de la paz. Producto de este diálogo, la paz siempre tendrá algo que decir a cada uno de las culturas, religión, y desde está, a toda la humanidad.
 7. La construcción de la paz es directamente proporcional a la aparición de la violencia. Frente a las diferentes formas de entender la violencia (directa, estructural y cultural), que es algo que se siente, piensa y verbaliza dentro de una cultura, de unas orientaciones y códigos epistémicos, normativos, emotivos, conductuales, implícitos, etc., se sitúa una idea de paz paralela (negativa, positiva y neutra).
 8. Creemos que las tesis planteadas sobre la paz y la violencia son válidas y que las tres se pueden complementar. No hay una cosa antes que la otra, tanto la violencia como la paz surgen para resolver conflictos y no hay ninguno que sea innato al ser humano.

También hay que tener en cuenta que la historia de la humanidad, y en la actualidad también, está cargada de intereses sociales (económicos, políticos y culturales), religiosos, etc., y esto tiene una gran importancia dentro de las relaciones con la violencia y la paz dentro de las sociedades complejas.

9. Estudiar la paz y la violencia se necesitan unas perspectivas abiertas, plurales que muestren o intenten mostrar la realidad de manera holística. Hay paz en la violencia y violencia en la paz, así como enseña la relación entre las energías *yin* y *yang*: de este modo salimos de esta manera de ver la realidad dicotómica: o blanca o negra. La realidad es mucho más compleja e interesante.
10. Se propone una comparación entre las tres dimensiones del patrón cultural (infraestructura, estructura y superestructura) con la violencia (directa, estructural y cultural) con los tres enfoques para su estudio de la paz (negativa, positiva y neutra). La propuesta de *paz neutra* plantea una interesante paradoja, por cuanto lo que propone es justamente incidir en la neutralidad en ámbitos como el educativo y la cultura y aboga por la militancia en pro de la paz, de manera que se privilegien las emociones, los valores, los sentimientos, las actitudes que construyen una Cultura de paz.
11. La Investigación para la paz (*peace research*) se da por la evolución y ampliación del concepto de paz, entendida en un principio como ausencia de guerra, para llegar

posteriormente a un concepto positivo de esta, como un proceso orientado hacia el desarrollo humano (justo, sustentable y perdurable). Es decir, al aumento en el grado de satisfacción de las necesidades humanas básicas, y, en definitiva, a la creación de las condiciones suficientes para que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en sociedad. A su vez, la evolución del concepto de violencia discurre paralelo y en íntima conexión con el concepto de paz. A medida que el estudio de los conflictos se hace más complejo, se amplía el concepto de *violencia*, entendiendo a esta como aquello que siendo evitable impide el desarrollo humano, comprendiendo no solo *la violencia directa (verbal, psicológica o física)*, sino también la denominada *violencia estructural*. También se debe considerar el concepto de *violencia cultural* para señalar lo que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la violencia directa como la violencia estructural. Es frente a la violencia cultural donde antepone el concepto de *paz neutra* o *paz cultural* si seguimos a Johan Galtung, quien configura un marco de acción diferente, caracterizado por la implicación activa de las personas en la tarea de reducir la violencia cultural (simbólica).

12. Debemos tener un concepto de paz amplio, de resolución y regulación, gestión y transformación cotidiana de conflictos creados entre los individuos y/o grupos con la naturaleza. La paz convive siempre con el conflicto y sus distintas alternativas.

13. Apostamos por un reconocimiento de las múltiples identidades que pueden conformar a un ser humano pacífico. La naturaleza imperfecta del ser humano y de la paz, al ser entendido como un todo, se convierte en algo indefinible y, por lo tanto, escasamente útil para transformarlo en una categoría de análisis. La paz, como diría Gandhi, es el camino inacabado como proceso ordinario de vida, en definitiva, una *paz neutra* que nos ayuda a convivir con nuestros semejantes buscando puntos intermedios, donde “yo” y el “otro” se respeten mutuamente.
14. Las fases de los *Estudios para la paz* nos muestran un trabajo multidisciplinar de reflexión y análisis, abstracción, discusión e intercambio de ideas y, sobre todo, de decisiones; cuando Johan Galtung toma la iniciativa de construir la *Investigación para la paz* hemos observado a lo largo del tiempo un importante proceso evolutivo en el que se han descubierto nuevos conceptos de paces. Sin embargo, la única forma de mantener la paz en el mundo es la que se construye desde las cuatro generaciones la paz: *primera generación de paces* (negativa, positiva y neutra), *segunda generación* (social, ecológica/gaia e interna) y *tercera generación* (multi-inter-transcultural), pues de otra manera es prácticamente imposible realizar una *paz holística universal*, incorporando hoy día los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, añadiendo una *cuarta generación de paces* (paz vulnerable, paz sostenible y paz resiliente).
15. La paz es un estado de equilibrio psíquico y social (económico, político y cultural) por el cual las percepciones y los comportamientos de los demás sobre su forma de entender la vida no despiertan en nosotros reacciones destructivas ni violentas, sino de empatía y comprensión. La paz es un estado mental y emocional, pues, como tal, se puede transmitir de nivel individual a familiar, y de ahí al étnico o social. Es un proceso en constante construcción.
16. No existe una definición universalmente reconocida por los *Estudios para la paz*, debido principalmente a la dificultad de delimitar en un modo preciso el fenómeno hacia el cual se orienta la investigación, es decir, *la paz*. La idea de paz es precedente al concepto de paz. Este no solo es importante para una mejor y precisa definición de la actividad científica, sino también es fundamental en la elaboración de una adecuada *Teoría para la paz*, considerada una tarea de los *Estudios para la paz*. Galtung nos ha enseñado que estos son una actividad científica interdisciplinar y multidisciplinar, orientada a sacar a la luz las condiciones de una paz estable, neutra y duradera en el mundo. Por ello, los fenómenos, problemas y conceptos de paz responden a contextos, imaginarios e intereses históricos y culturales específicos.
17. La revolución sí es posible, hoy en día va unida a la idea de paz, y en especial al concepto de paz neutra, el espacio donde el ser humano puede sentirse cómodo. Desde el punto de vista epistemológico se ha aceptado el concepto de paradigma –como lo

propuso Kuhn- en tanto reordenamiento crítico de los saberes constituidos previos, formulación de la llamada condición de ruptura epistemológica y emergencia legitimada de un nuevo campo científico de conocimiento. Los posibles postulados de un nuevo paradigma. Entre ellos apuntamos: teoría de conflictos, teoría para la paz, antropología para la paz, cultura de paz, etcétera.

18. La paz *neutra* como *paradigma pacífico* debe ser considerada como una aproximación a lo que en ciencia denominamos *paradigma científico*. En el marco de un paradigma pacífico, la paz neutra tiene pretensiones de *sustantivo*, y nombra lo que no se puede simplificar; es decir, la categoría que le da un tipo de percepción a la realidad. No olvidamos que la *paz neutra* es una categoría activa, *compleja*,⁴ sencilla, amplia, multidimensional y multifactorial. Trabajar con ella supone emplear como método de acción y lucha el diálogo, ya que con esto aprendemos a vivir y construir una sociedad basada en la búsqueda de la verdad, la justicia social, el amor y la libertad, y que se construye a sí misma con el fin de obtener

un entorno pacífico para la convivencia de todos los ciudadanos y generar un desarrollo óptimo en las múltiples esferas que configuran la estructura social.

19. Para nosotros, «No tiene que ser criticable el hecho de ser críticos», siempre que no abandonemos el sentido común. Nosotros apostamos por el referente universal denominados Derechos Humanos, y consideramos que es un avance fundamental que de no existir habría que inventarlos. Pero hemos de ser consecuentes y responsables con nuestra ética. No podemos ser tan hipócritas como para apostar por unos derechos universales, y promulgarlos desde Occidente dentro de nuestras fronteras, y luego ser permisivos con el atropello y el pisoteo de los derechos a nivel internacional (fuera de nuestras fronteras).

Por último, estas propuestas pretenden desarrollar una confianza y un profundo respeto por el ser humano, sus necesidades y potencialidades, que conforman una antropología positiva de vida, con una cultura y educación neutral, donde pensamos de forma crítica que la paz es lo propio del ser humano.

Referencias

- Boulding, K. E. (2014). *Stable peace*. Austin: University of Texas Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977), Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En Bourdieu y Passeron (autores), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.

4 Cuando hablamos de una paz compleja nos enmarcamos en el pensamiento complejo tal y como lo presenta Morin (1997) al asumir una óptica *tetralógica* de interacciones (caos)/orden/desorden. La complejidad implica comprender la realidad como una organización en movimiento que pasa por el caos y el desorden, inclusive sin responder a una norma estricta, es decir, gran parte de la las veces de forma azarosa. Por tanto, cuando decimos *complejo* no estamos calificando la realidad como podríamos estar calificando nuestra existencia como complicada, ni difícil, etc., sino que estamos sustantivando las particularidades de la esencia *holística* de la realidad sin hacer una negación de lo que es como es.

- Brauch, H. G. y Oswald, U. (2009). *Towards Sustainable Peace for the 21st century, Facing Global Environmental Change*. Berlin: Springer.
- Capra, Fritjok (1999). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Coleman, P. T. (2012). Conclusion: The Essence of Peace? Toward a Comprehensive and Parsimonious Model of Sustainable Peace. En D. Coleman (Ed.), *Psychological Components of Sustainable Peace* (pp. 353-369). Nueva York: Springer.
- Doyle, M. W. y Sambanis, N. (2000). Making war and building peace: United Nations peace operations. *American Political Science Review*, 94(4), 779-801.
- Druckman, D. y Albin, C. (2011). Distributive justice and the durability of peace agreements. *Review of International Studies*, 37(3), 1137-1168.
- Fernández, R. (1999). El saber ambiental. Marco para una Agenda de Estudios de Postgrado. *Formación Ambiental*, 11(24), 18-22.
- Fernández Herrería, Alfonso (2004). Paz gaia. En López M. Martínez (Dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 894-898). Granada: Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía.
- Fry, D. P., Bonta, B. D. & Baszarkiewicz, K. (2009). Learning from Extant Cultures of Peace. En J. De Rivera (Ed.), *Handbook on building cultures of peace* (pp. 11-26). Berlin: Springer.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 292-305.
- Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En A. Rubio (Ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz* (pp. 15-45), Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Bakaaz/Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18.
- Hartzell, C. A. (1999). Explaining the stability of negotiated settlements to intrastate wars. *Journal of Conflict Resolution*, 43(1), 3-22.
- Informe Mundial sobre Desarrollo Humano (2014). *Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*, 2014. Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/presscenter/events/2014/july/HDR2014.htm>
- Jiménez Bautista, F. (1997). *Racismo y juventud. Actitudes y comportamientos en Granada*. Granada: IMFE.
- Jiménez Bautista, F. (2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 21-34.
- Jiménez Bautista, F. (2009a). *Saber pacífico: la paz neutra*. Ecuador: UTPLoja.
- Jiménez Bautista, F. (2009b). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141-190.
- Jiménez Bautista, F. (2011). *Racionalidad pacífica. Una introducción a los Estudios para la paz*. Madrid: Dykinson.
- Jiménez Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52.
- Jiménez Bautista, F. (2014). Paz neutra: una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 13-52.
- Jiménez Bautista, F. (2016a). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 13-43.
- Jiménez Bautista, F. (2016b). *Antropología ecológica*. Madrid: Dykinson.
- Jones, H. (1995). *El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

- Kacowicz, A. M. (2000). *Stable peace among nations*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kupchan, C. A. (2010). *How enemies become friends. The sources of stable peace*. Princeton: Princeton University Press.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington: United States Institute of Peace Press.
- Licklider, R. (Ed.) (1993). *Stopping the Killing: How Civil Wars End*. New York: University Press.
- Morin, E. (1997). *Pensamiento complejo*. Madrid: Paidós.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Peck, C. (1998). *Sustainable peace: The role of the UN and regional organizations in preventing conflict*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Pontara, G. (2004). Gandhismo. En M. López Martínez (Dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 493-498). Granada: Editorial Universidad de Granada/Junta de Andalucía.
- Sponsel, L. E. (1994), *Anthropology of Peace and Non-violence*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Walter, B. F. (2002). *Committing to peace: The successful settlement of civil wars*. Princeton: University Press.
- Žižek, S. (2014). *Pedir lo Imposible*. Madrid: Akal, Madrid.



Esta obra se editó en Barranquilla por
Editorial Universidad del Norte en octubre de 2018.
Se compuso en Adobe Caslon Pro y Montserrat.

Esta obra compila algunas de las ponencias presentadas durante del // *Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia*, desarrollado en junio de 2017 en la Universidad del Norte, con el respaldo del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación "Francisco José de Caldas", y en el que participaron investigadores de más de 20 universidades e instituciones científicas de Colombia, España, México, Portugal, Brasil, así como representantes de entidades oficiales y de la sociedad civil. La obra está dividida en siete capítulos que abordan temas como "Conflictos, educación para la paz y cultura de paz"; "Educación social y rehabilitación social"; "Diversidad, enfoques diferenciales y educación"; "Educación popular y comunitaria y animación sociocultural"; "Educación social con infancias, adolescencias y juventudes"; "Educación social escolar", y "Academia, instituciones, profesiones y pedagogía social en Iberoamérica y Colombia".