

ISSN: 2305-5790

# Revista Científica de FAREM-Estelí

*Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*

---

Año 4 - Nº 13 - Enero - Marzo, 2015



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua  
Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí  
FAREM - Estelí

Estelí, Nicaragua

MSc. Ramona Rodríguez  
Rectora, UNAN-Managua

MSc. Jaime López Lowery  
Vicerector General, UNAN-Managua

MSc. Javier Pichardo  
Vicerector de Investigación, UNAN-Managua

MSc. Máximo Andrés Rodríguez Pérez  
Decano, FAREM-Esteli, UNAN-Managua

MSc. Beverly Castillo Herrera  
Coordinadora Editorial de la Revista Científica FAREM-Esteli

#### CONSEJO EDITORIAL

Dr. Manuel Enrique Pedroza Pacheco  
Director de Investigación de Grado, UNAN-Managua

MSc. Eduardo López  
Miembro del Consejo Universitario de FAREM-Esteli, UNAN-Managua

MSc. Edgardo Javier Palaciso Ruiz  
Coordinador Estación Experimental "El Limón".  
FAREM-Esteli, UNAN-Managua

MSc. Dayra Blandón  
Coordinadora del Centro de Gestión Integral de Riesgos y Desastres (GIRD).  
FAREM-Esteli, UNAN-Managua

#### CONSEJO ASESOR

MSc. Sonia Tinoco Meza  
Vicedecana de FAREM-Esteli, UNAN-Managua

MSc. Yasmina Ramírez Sobalvarro  
Directora del Departamento de Ciencias Económicas.  
FAREM-Esteli, UNAN-Managua

MSc. Emilio Lanuza Saavedra  
Director del Departamento de Educación y Humanidades.  
FAREM-Esteli, UNAN-Managua

MSc. Juan Alberto Betanco  
Director del Departamento de Ciencia, Tecnología y Salud.  
FAREM-Esteli, UNAN-Managua

MSc. Jeyling Alfaro Manzanares  
Coordinadora de Postgrado. FAREM-Esteli, UNAN-Managua

#### PUBLICACION

Lic. Marjorie Gómez  
Traducción de resúmenes

Darwing Joel Valenzuela Flores  
Responsable de Diseño y Diagramación

#### ISSN: 2305-5790 Versión electrónica

La Revista Científica de la FAREM Esteli: medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, es una publicación electrónica en la web, de periodicidad trimestral, editada por la Coordinación de Investigación de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Esteli, tiene el propósito de compartir las experiencias de investigación que desarrollan estudiantes y docentes. Este es un esfuerzo que pretende la articulación entre el quehacer de los docentes-investigadores y diferentes actores del sector público, sector privado, Organismos No Gubernamentales y población de Nicaragua.

Todos los derechos son reservados para su contenido, diagramas, fotos y resúmenes. Se autoriza la reproducción parcial o total por cualquier medio conocido, siempre y cuando sea con fines académicos. En caso contrario, se requerirá autorización expresa de la Coordinación de Investigación de la FAREM Esteli.

Los conceptos expresados en esta publicación periódica son producto de investigaciones debidamente fundamentadas. Sin embargo, los conceptos y opiniones expresados en cada artículo es responsabilidad de los autores y las autoras.

# Contenido

## Página

- Acompañando el Fortalecimiento de Capacidades Organizativas con Emprendedores y Emprendedoras Comunitarios: Lineamientos Metodológicos **2**  
*Karla Córdoba Brenes, Jilma Pereyra López*
- Educación popular, alternativa pedagógica para construir ciudadanía desde la primera infancia en la educación inicial **14**  
*Nadia Rovira Fernández, Dayst Edith Osorio*
- Construcción de estrategias metodológicas para la mejora de la práctica docente, en cuatro escuelas públicas del barrio Acahualinca, Managua-Nicaragua **23**  
*Isabel Cristina Lazo Montenegro, Ertilia Herrera Herrera*
- "Técnicas alternativas de facilitación de procesos de aprendizaje del Inglés" **31**  
*Eudomilia Urrutia Mairena, Jilma Pereyra López*
- Construcción colectiva de 'actitud cooperativa' desde un escenario virtual de aprendizaje **41**  
*Carla Yeneris Caballero, Herman Van de Velde*
- "Cooperación genuina en Red para la Educación Humanista Integral" **51**  
*Beatriz Ortega Pantoja, Luis Rigoberto Gallardo Gómez*
- ¿Puede construirse "actitud cooperativa" en los participantes de un sistema educativo con un enfoque de competencias? **60**  
*Ventura Alfonso Alas, Herman Van de Velde*
- Actitudes ante prácticas inclusivas en Educación **70**  
*Aura Hilda Rayo Pérez, Jilma Pereyra López*
- Resiliencia en mujeres sobrevivientes de violencia de género **75**  
*Matilde Jahayra Gutiérrez Torres, Navi Rodríguez Rivera*
- Rol protagónico de mujeres durante la etapa pre y post-revolucionaria en la ciudad de Esteli, Nicaragua **81**  
*Martha Miurel Suárez Soza, Navi Argentina Rodríguez Rivera*
- Construcción de significados sobre liderazgo y su contribución a la superación de la pobreza extrema **91**  
*Lina Alejandra Betancur Serna, Ertilia Herrera Herrera*
- Aporte a la superación de la pobreza extrema: El liderazgo, una conquista en la agencia de la mujer **100**  
*Juliana Arenas Gómez, Ertilia Herrera Herrera*
- Aportes de las prácticas educativas implementadas por madres líderes al reconocimiento de sujetos sociales **109**  
*Sandra Patricia González Zabala, Navi Argentina Rodríguez Rivera*

# Editorial

---

Cumpliendo con el objetivo de “Formar profesionales de alto nivel científico-técnico y ético en el área de la Gestión Comunitaria, capaces de incidir constructivamente en el desarrollo social como eje fundamental del desarrollo integral de su país y región” concluyó el programa de Maestría en Gestión del Desarrollo Comunitario desarrollado por UNAN-Managua FAREM-Estelí [www.farem.unan.edu.ni](http://www.farem.unan.edu.ni) y ABACOenRed [www.abacoenred.com](http://www.abacoenred.com) 100% modalidad virtual, en el cual participaron profesionales de 6 países latinoamericanos.

El programa de maestría estuvo dirigido a profesionales de las áreas sociales, en toda Latinoamérica, dándoles la oportunidad de construir nuevos conocimientos, vivenciar nuevas técnicas y practicar nuevas habilidades, así como elevar su calificación profesional en el área social-comunitaria.

En este número se presenta una edición muy interesante que compendia los trabajos de investigación llevados a cabo por los-as maestrantes en las siguientes categorías: acompañamiento a procesos educativos donde destacan formas alternativas de construir aprendizajes desde las actitudes cooperativas; género: rol y liderazgo femenino; y cooperación genuina.

El objetivo principal en esta publicación es compartir textos y trabajos que puedan constituirse en aportaciones relevantes para otras experiencias educativas y de desarrollo social y comunitario.

La mejora de las prácticas comunitarias es el eje de esta edición de la revista, abordando temas que serán de gran provecho para la innovación educativa en los contextos escolares, universitarios y comunitarios en que se desempeñan nuestros-as lectores-as.

Se les invita y anima a leer y compartir los trabajos investigativos que aquí se presentan de manera que se conviertan en insumos para el debate académico, llevando a aportes significativos para la transformación de nuestros contextos, siempre en aras de una mejor calidad de vida para todo nuestro pueblo.

**MSc. Jilma Pereyra López**  
**Coordinadora Maestría en Gestión del Desarrollo Comunitario I edición**  
**Psicóloga - Especialista en Gestión del Desarrollo Comunitario - Maestra en Psicología,**  
**atención personalizada y Desarrollo Social.**

# Acompañando el Fortalecimiento de Capacidades Organizativas con Emprendedores y Emprendedoras Comunitarios: Lineamientos Metodológicos

Karla Córdoba Brenes<sup>1</sup>  
Jilma Pereyra López<sup>2</sup>

## RESUMEN

Partiendo de la investigación *Construyendo juntos/as nuestra realidad: Propuesta de Lineamientos Metodológicos de Acompañamiento para Procesos de Fortalecimiento de Capacidades Organizativas con Emprendedores y Emprendedoras Comunitarios* se presenta en este artículo el resultado del análisis documental, del Estudio de Caso y del comparativo de experiencias, desde los cuales se teoriza y se proponen Lineamientos Metodológicos de Acompañamiento, guías generales para el planeamiento y diseño de este tipo de procesos. El análisis documental permite plantear una sólida fundamentación teórica, conceptual y metodológica para el desarrollo de la investigación. Por otra parte, el Estudio de Caso permite profundizar en el proceso en estudio, su contexto, sus aciertos y desaciertos. El análisis comparativo aporta perspectiva y contexto. Se busca así, rescatar las mejores experiencias para el planteamiento de posibles escenarios futuros de implementación de procesos similares. Estos escenarios parten de la clasificación de los procesos en aquellos con Enfoque en Negocios (EN) y aquellos con Enfoque en Capacidades Organizativas (ECO), y propone que la combinación de estos elementos debe ser intencionada puesto que influye en el fortalecimiento de capacidades para la implementación de Estrategias Asociativas (EA) por parte de emprendedoras y emprendedores comunitarios.

**Palabras Clave:** Lineamientos Metodológicos, Acompañamiento, Emprendedurismo, Capacidades Organizativas, Estrategias Asociativas.

**Recibido:** 10 de diciembre de 2014

**Aceptado:** 17 de marzo de 2015

---

1 Comunicadora Social especialista en Desarrollo Comunitario con experiencia en el sector ambiental y ONG, facilitadora de procesos comunales relacionados con empoderamiento, conservación y sostenibilidad. Correo Electrónico: muguika@gmail.com

2 Maestra en Psicología, atención personalizada y Desarrollo Social/Especialista en Gestión del Desarrollo Comunitario /Psicóloga/ Docente en FAREM Estelí, UNAN Managua/Consultora independiente. Correo Electrónico: jplo42@yahoo.com

## **Accompanying the Strengthening of Organizational Capacity with Entrepreneurs and Community Entrepreneurs: Methodological Guidelines**

### **ABSTRACT**

Based on the research *Building Together our Reality: Proposed Methodological Guidelines of Accompanying for Strengthening Processes of Organizational Capacity with Entrepreneurs and Community Entrepreneurs* it is presented in this article the results of the documented analysis, the case study, and the comparative experiences, from which it is theorized and Methodological Guidelines of Accompanying are proposed, general guidelines for planning and designing these processes. The documented analysis allows proposing a sound theoretical, conceptual, and methodological foundation for the development of the research. Furthermore, the case study gives insight into the process under study, its context, its successes and its failures. The comparative analysis provides perspective and context. It seeks therefore, to rescue the best experiences for the planning of possible future scenarios for the implementation of similar processes. These scenarios are based on the classification of processes on those with a Focus on Business (EN) and those with Focus on Organizational Capabilities (ECO), and it suggested that the combination of these elements must be intentional since it influences the capacity building for Associative Implementation Strategies (EA) by entrepreneurs and community entrepreneurs.

**Keywords:** Methodological Guidelines, Accompanying, Entrepreneurship, Organizational Skills, Associative Strategies.



## **Construyendo Juntos/as Nuestra Realidad... una introducción**

Las y los emprendedores locales son actores/as clave en el desarrollo de sus comunidades. En la búsqueda del empoderamiento y la autogestión, diseñan e implementan proyectos productivos que contribuyen a su bienestar individual, el de sus familias y el de sus comunidades, aunque no siempre cuentan con las capacidades organizativas necesarias para unirse a otras personas con espíritu emprendedor y facilitar su desarrollo conjunto.

Como facilitadora diseñé y acompañé el proceso *Construyendo juntos nuestra propia realidad: Fortalecimiento Organizacional para Emprendedores en Turismo Rural Comunitario*, desarrollado en la Península de Osa (sur de la provincia de Puntarenas, Costa Rica), entre 2012 y 2013, como parte del proyecto *Promoción del Turismo Rural Comunitario para la Conservación de los Bosques en el Área de Conservación Osa*, cuyo objetivo era contribuir con la autosostenibilidad de las comunidades locales, su empoderamiento y la conservación de un valioso recurso: sus bosques (Guindaleza, 2013). Como resultado de este proceso las y los emprendedores/as decidieron organizarse bajo la modalidad de cooperativa, creando la Cooperativa de Emprendedores en Turismo Rural de Corcovado (COOPETURIC R.L.).

La Península de Osa es, según la revista *National Geographic* “el lugar más biológicamente intenso del mundo”<sup>1</sup>. El contraste entre su riqueza natural y el bajo índice de Desarrollo Social que viven sus comunidades es un claro ejemplo de injusticia socioambiental.

En los últimos años, el turismo se posicionó como fuente complementaria de ingresos para las comunidades, aunque no todos los modelos de turismo resultan idóneos para esta ecológicamente frágil región.

Un modelo de turismo rural comunitario (TIC) representa una alternativa importante, disminuyendo la presión sobre los bosques y estimulando la sensibilización hacia la conservación (Neotrópica, 2010). En total, los 11 emprendimientos que conforman COOPETURIC conservan más de 900 hectáreas de bosque tropical lluvioso (González, 2013).

Como facilitadora reconozco que el proceso tuvo sus aciertos y desaciertos, de ahí el deseo de contrastar la experiencia con las propuestas de otros procesos de formación similares y de formular una Propuesta de Lineamientos Metodológicos de Acompañamiento que sea implementada con esas personas y familias que requieren fortalecer sus capacidades organizativas, reconstruir su realidad y al mismo tiempo, conservar los valiosos recursos naturales con los que cuentan.

## **Construyendo Juntos/as... desde la Metodología**

Construimos entonces desde un paradigma interpretativo y humanista, buscando comprender la dinámica de las y los emprendedores comunitarios, los retos a los que se enfrentan frente a la organización comunitaria y las capacidades que podrían ayudarles a enfrentar de una mejor manera estos retos. Se parte de que su realidad es cambiante y se trabaja con base en un modelo dialéctico, donde el conocimiento es resultado de un diálogo entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio (Martínez, 2006). La investigación se desarrolla con plena conciencia de que como facilitadora, su autora es sujeta partícipe en la construcción de la historia, totalmente implicada de forma activa en su proceso (Jara, s.f.).

Paso 1 | Establecimiento de objetivos, objeto de estudio y alcances.

Paso 2 | Revisión documental y síntesis de perspectivas teóricas de investigadores como Van de Velde (2008, 2012), Jara (s.f.) y Martínez (2006), desde un paradigma interpretativo y humanista, considerando

<sup>1</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Corcovado\\_National\\_Park](http://en.wikipedia.org/wiki/Corcovado_National_Park)

los principales postulados de la educación popular, la concepción metodológica dialéctica, la dimensión política del trabajo con grupos comunitarios, la metodología P-COA\_ acem (Procesos de Construcción Conjunta de Oportunidades de Aprendizaje, integrante de una actitud emprendedora de calidad) y la pedagogía del SER. Se definieron conceptos clave como organización comunitaria, autogestión, autonomía, empoderamiento, emprendedurismo comunitario, procesos participativos y capacidades organizativas, además de un breve repaso de la cooperativa como opción organizativa y productiva.

Paso 3 | Desarrollo del Estudio de Caso. Se planteó un Estudio de Caso Simple (Yin, 2009), reconociendo que su selección es motivada tanto por lo que tiene de único como por lo que tiene de común (Stake, 1998). Se eligió el caso por la relación directa de la investigadora con el proceso inicial y por la relevancia del caso en la zona y en el proceso de conformación de COOPETURIC, que eligió **la cooperativa como Estrategia Asociativa (EA)**. El estudio de caso se construyó a partir de los documentos del proyecto, los informes de proceso (IdP) y las entrevistas a profundidad realizadas a cuatro miembros de COOPETURIC (2 mujeres y 2 hombres) participantes del proceso.

Paso 4 | Análisis comparativo de experiencias de formación similares. Este tipo de procesos incluyen contenido con **Enfoque en Negocios (EN)** y con **Enfoque en Capacidades Organizativas (ECO)**. El primer enfoque (EN) se refiere a la formación técnica en el área de negocios, conocido también como enfoque en “competencias” técnicas. El segundo enfoque (ECO) se centra en las capacidades para fortalecer el SER y trabajar en equipo como una organización. Este enfoque también es conocido como enfoque en desarrollo humano o actitudes/habilidades personales. El análisis comparativo consideró la distribución de módulos, el contenido de cada módulo, el análisis de enfoque (EN o ECO) de cada contenido y el análisis acumulado de enfoque (EN o ECO) por módulo. Se

seleccionaron cinco experiencias implementadas en América Central y América del Sur.

Paso 5 | Desarrollo de la Propuesta de Lineamientos Metodológicos de Acompañamiento.

### **Construyendo Juntos/as... y contemplando los alcances y limitaciones de la investigación**

Como en todos los procesos sociales, no existen recetas ni paso-a-paso infalibles a seguir. Los lineamientos metodológicos de acompañamiento se configuran solamente como luces en el camino.

El Estudio de Caso se estructura y se analiza desde la experiencia de la facilitadora (autora de esta investigación) y gracias a los insumos y aportes de los/as emprendedores/as entrevistados/as. No fue posible incluir los sentires y pensares de todos y todas los emprendedores, aunque una inclusión de mayor cantidad de puntos de vista podría ayudar a configurar más en detalle los lineamientos propuestos, o bien, a validarlos.

No pretende esta investigación mostrar un análisis exhaustivo de experiencias, sino destacar las que la autora considera relevantes según los criterios expuestos. Existen muchas y ciertamente interesantes experiencias que pueden ser recopiladas, analizadas y convertidas en lineamientos para el trabajo, en otras áreas y contextos.

### **Construyendo Juntos/as... sobre el Estudio de Caso y otras experiencias latinoamericanas similares**

Según se cita en el informe final del proyecto (González, 2013) su objetivo era “facilitar la conservación de áreas boscosas a través de la creación de una red de turismo rural comunitario, como medio para solventar la carencia de actividades productivas sostenibles en el Área de Conservación Osa”. Las y los participantes del proyecto, miembros/as hoy de COOPETURIC, habitan

el cantón de Osa y tienen en común un sueño: asegurar el bienestar de sus familias, de sus comunidades y de su entorno ambiental. Este estudio de caso se centra en la experiencia vivenciada por 18 miembros de COOPETURIC, quienes participaron del proceso. El 100% de los emprendimientos están conformados por familias locales.

El Proyecto se planteó una estrategia de ejecución con base en 2 grandes bloques, 4 etapas, 5 objetivos específicos y sus correspondientes actividades, según se detalla en el cuadro a continuación.

Bloque	Etapas	Objetivos Específicos	Actividades	Comentarios
Bloque 1 Fortalecimiento de negocios (individual)	Etapa 1 Entrenamiento	Objetivo 1 Identificar al menos un proyecto turístico en cada una de las 12 comunidades involucradas en el proceso	Proceso de selección	Inicialmente el proyecto identificó 12 comunidades de interés. Se seleccionaron 16 emprendimientos de 10 comunidades.
		Objetivo 2 Capacitar miembros de las comunidades para operar proyectos de TRC y actividades complementarias	3 jornadas de capacitación de 3 días cada un Manual de Buenas Prácticas para TRC. Capacitación en elaboración de artesanías de alta calidad a partir de materiales reciclados	Permanecen en el proceso 11 emprendimientos de 6 comunidades, quienes conformaron COOPETURIC.
	Etapa 2 Implementación	Objetivo 3 Iniciar proceso de Implementación sostenible de proyectos de TRC y complementarios	Planes de negocio, fuentes de financiamiento Acompañamiento y asesoría.	Permitió consolidación de ideas de negocio y fortalecimiento de emprendimientos en funcionamiento. Se contó con 11 emprendimientos cada uno con su plan de negocios.



Bloque 2 Fortalecimiento de red (colectivo)	Etapa 3 Integración comunal	Objetivo 4 Formar una estructura organizativa (cooperativa u asociación) para impulsar el TRC	Intercambio de experiencias a lo interno Intercambio de experiencias con asociaciones y cooperativas con trayectoria en TRC. Proceso de fortalecimiento en temas de autoestima, capacidad organizativa y relaciones humanas. Asesoría para analizar las figuras de asociación y cooperativa Elección de figura y formación de cooperativa (nombre legal y comercial) Inscripción legal	Al finalizar esta etapa los/as emprendedores/as se fortalecieron como grupo y decidieron conformar COOPETURIC, 23 asociados y 61 beneficiarios directos. Eligieron el nombre comercial Osa Rural Tours.
	Etapa 4 Estrategia de Mercadeo	Objetivo 5 Desarrollar e implementar una estrategia de mercadeo que permita la inserción en el mercado turístico de la agrupación.	Diseño e implementación de una estrategia de mercadeo	Al finalizar esta etapa la cooperativa contó con la estrategia y con materiales impresos y digitales producidos para su implementación.

*Cuadro 01. Estructura del proyecto. (Elaboración propia con base en González, 2013)*

El proceso “Construyendo Juntos Desde Nuestra Propia Realidad: Fortalecimiento Organizacional para Emprendedores de Turismo Rural Comunitario” contribuyó al cumplimiento del objetivo 4, etapa 3 del bloque 2, y es mencionado como “Proceso de fortalecimiento en temas de autoestima, capacidad organizativa y relaciones humanas”. Su objetivo fue “facilitar un proceso en el que las y los emprendedores de TRC desarrollen valores y capacidades que les permitan trabajar en red y desarrollarse

organizativamente tomando en cuenta su propia realidad y la de su emprendimiento” (Córdoba, 2012). Estos talleres se convierten en dispositivos para la autogestión que permiten la formación de los socios potenciales de la cooperativa (Heras, 2011), la reflexión sobre la experiencia y la facilitación de un espacio de construcción de conocimientos en torno a la autonomía y empoderamiento desde un enfoque de emprendedurismo comunitario.

Se estructuró como un proceso en que las y los emprendedores serían acompañados más que dirigidos. Se define el rol de los/as encargados/as como “facilitadores”, se valora el intercambio de saberes y sentires, y estos están conscientes de su rol como acompañantes del aprendizaje y del desarrollo.

El Enfoque Metodológico del proceso planteó una metodología participativa y experiencial o vivencial,

inspirada en las propuestas del pedagogo brasileño Paulo Freire (Córdoba, 2012). El proceso buscaba “el aprendizaje a través de la propia realidad, en un lenguaje sencillo y aplicando la horizontalidad facilitador-participante” y se estructuró como una etapa previa a la consolidación del grupo como un ente colectivo con una misión y una visión común.

Taller	Tema	Título	Descripción
1	Autoestima	¿Quién soy?: mi historia y la de mi emprendimiento. Construyendo a partir de lo que existe	Sesión enfocada en el emprendedor, su vida, valores y prioridades, la historia de su emprendimiento, sus fortalezas y oportunidades.
2	Capacidad Organizativa	¿Quiénes somos como colectivo?: Nuestras historias se entrelazan. Construyendo a partir de nuestras individualidades	Sesión enfocada en el grupo como colectivo, valores, fortalezas, oportunidades. Se trabajaría bajo los principios de la planificación, construyendo juntos la organización.
3	Relaciones Humanas	¿Cómo nos relacionamos?: Comunicación, Conflictos y Liderazgo. Construyendo a partir de nuestras interacciones	Sesión enfocada en trabajo en equipo y logro de objetivos comunes.

Cuadro 02. Propuesta de Talleres y Temas del Proceso (Córdoba, 2012).

Es común encontrar procesos de formación para emprendedores con una amplia gama de contenidos con EN. Lo que no es tan común, es encontrar procesos que además de estas habilidades, promuevan el desarrollo de capacidades organizativas en estos grupos de emprendedores/as.

Un facilitador o facilitadora con el reto de desarrollar los contenidos y el diseño metodológico para procesos del segundo tipo, se encontrará fácilmente con referencias

y ejemplos de procesos con EN. Partir solamente de estas referencias puede redundar en nuevos procesos que no contemplen las capacidades organizativas, en detrimento del proceso de las y los emprendedores que buscan trabajar como colectivo.

Sin ningún afán exhaustivo se seleccionaron cinco propuestas latinoamericanas (detalladas a continuación) que integran el ECO, para desarrollar un análisis de su estructura.

Proceso	País/Región	Organización gestora
Reto Emprendedor	Región Centroamericana: Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana	Centro para la Promoción de la Micro y Pequeña Empresa en Centroamérica (CENPROMYPE), Sistema de Integración Centroamericana (SICA)
Organicemos las ideas Manual para Emprendedores Turísticos	Argentina	Secretaría de Turismo
Estrategias Empresariales para jóvenes Emprendedores	Costa Rica	Instituto Nacional de Aprendizaje (INA)
Capacitación en Gestión Social y Emprendedurismo	Costa Rica	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)
Curso de Capacitación en Gestión Empresarial	Costa Rica	Asociación Incubadora Parque TEC

Cuadro 03. Propuestas seleccionadas para el análisis comparativo de procesos de formación con emprendedores y emprendedoras. Elaboración propia.

Se procedió a sistematizar los principales contenidos agrupados por módulos y se asignó una clasificación a cada módulo según el enfoque del contenido: EN o ECO. Se incluye el siguiente diagrama, en el que las experiencias están identificadas como P1, P2, P3, P4

y P5; los módulos están identificados por círculos; los módulos correspondientes a ECO se identifican con las siglas dentro del círculo correspondiente; se distribuyen los módulos en dos bloques (Bloque 1 y Bloque 2).

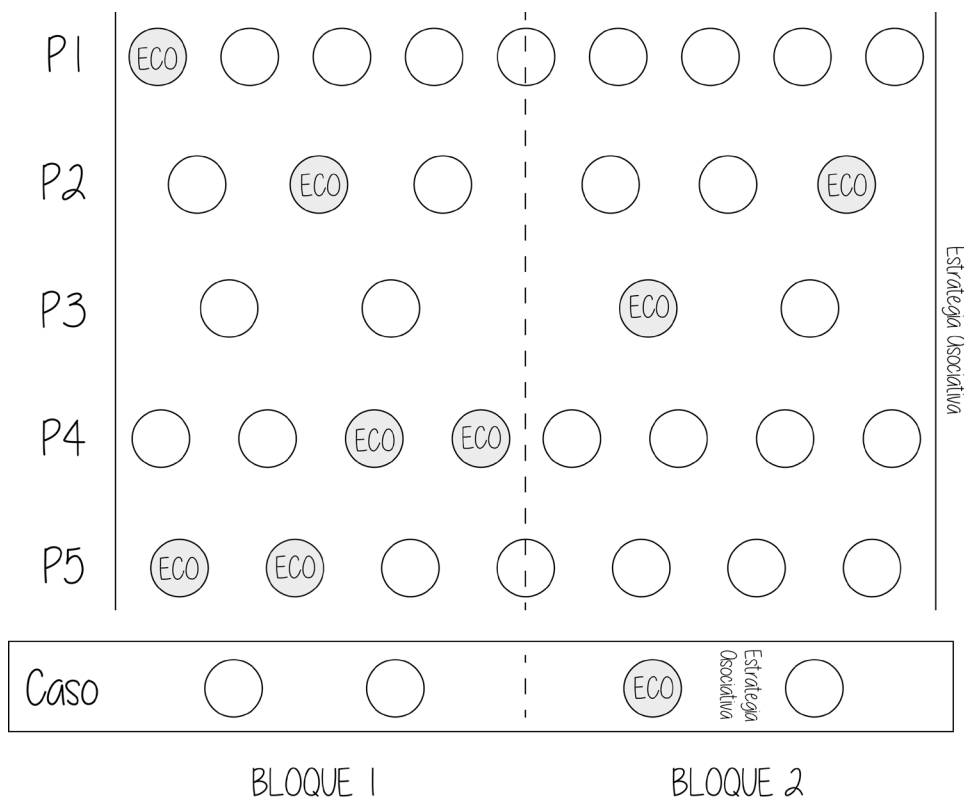


Imagen 01. Diagrama comparativo de la estructura de las experiencias según el enfoque de sus módulos, incluyendo el Estudio de Caso. Elaboración propia.

El diagrama incluye la información del Estudio de Caso y la referencia al momento en que se implementa la EA (texto vertical). Para nuestro Estudio de Caso la EA seleccionada fue la conformación de la cooperativa, la cual se implementó inmediatamente después del proceso de formación con ECO. Para las demás experiencias, la EA se implementa al final, una vez concluido el proceso de formación.

### **Construyendo Juntos/as... lo que aprendimos**

Las y los emprendedores entrevistados afirmaron que el proceso contribuyó a la formación del grupo de emprendedores/as y su consolidación como COOPETURIC. Anteriormente al proceso se encontraban desarticulados.

Valoraron positivamente temas relacionados con Autoestima, Identidad, Valores y Capacidades Organizativas generales. Señalaron la importancia de fortalecer el liderazgo, manejo de conflictos y trabajo colaborativo. Evaluaron positivamente la metodología, la empatía, la apertura y el uso de recursos de recreación con propósito. Recomendaron que algunos de los temas se abordarían mejor a nivel individual o con apoyo de un/a consejero/a o psicólogo/a.

Resaltaron que las personas presentan motivaciones y agendas diferentes en cuanto a por qué participar, por lo que el enfoque metodológico es fundamental. Considerando lo anterior, durante el proceso se aplicó la Regla de 3, para promover la participación tanto individual, como en grupos pequeños y en plenaria.

El cambio entre un enfoque (EN) y otro (ECO) durante el proceso no fue percibido con tanta claridad por las y los emprendedores. No coincidieron en una estructura ideal entre ECO y EN, sino que hicieron énfasis en que cada caso es particular. Resalta la importancia de que la formación con ECO se dé cercana a la implementación de la EA.

Integrar la perspectiva de los emprendimientos como negocios familiares y las estrategias para manejar sus relaciones y conflictos es fundamental, incluyendo temas como autoridad y poder.

Una de las principales recomendaciones es integrar a las y los emprendedores en la facilitación y búsqueda de información y formulación de la metodología.

Desde la perspectiva de la facilitadora el proceso propició el descubrimiento de cualidades propias y cualidades del otro, así como la importancia de las historias personales y de los emprendimientos. Al no contar con una línea base con el perfil de cada uno/una, se dificultó la identificación de conflictos previos entre los participantes y la evaluación.

No siempre fue posible cumplir con los diseños metodológicos de las actividades ni se contó con una evaluación participativa al finalizar. Es necesario reforzar el cierre de cada actividad identificando las alternativas de solución y aplicando con ejemplos concretos lo aprendido o descubierto durante la sesión.

En cuanto al análisis comparativo de experiencias, todas las iniciativas incluyen las potenciales EA después del proceso formativo. Ninguna de las experiencias en estudio incluyó la formación de una organización nueva durante el proceso, a excepción del Estudio de Caso.

Del total de módulos de las iniciativas, solamente 25% corresponde a contenidos con ECO. Esta es la misma proporción presente en nuestro Estudio de Caso. Se nota una predominancia de ECO hacia la primera parte del proceso (Bloque 1). La ubicación de contenidos con ECO se encuentra mayormente alejada de la implementación de las EA. Solamente una de las iniciativas (P2), además de nuestro Estudio de Caso, incluye contenidos con ECO al final del proceso de formación.

## Construyendo Juntos/as... la Propuesta de Lineamientos.

**El mejor momento para fortalecer capacidades organizativas: ¡antes de organizarse!:** Cuando trabajamos con un grupo de emprendedores/as comunitarios que están buscando organizarse, es el momento óptimo para fortalecer estas capacidades.

**Estableciendo los objetivos:** Claridad en cuanto a las expectativas de las y los emprendedores y las necesidades inmediatas y futuras de sus emprendimientos.

**Perfil previo:** Contiene información básica personal (datos de contacto, condiciones de aprendizaje, experiencia, actividades productivas, etc.), familiar (núcleo, interacciones, historia, economía, cultura, etc.), de participación en procesos similares (experiencias positivas y negativas) y expectativas del proceso. Se recomienda crearlo a partir de entrevistas personales, familiares, tests y observación, a manera de línea base.

**Facilitación:** El/la facilitador/a deberá conocer a profundidad el grupo, propiciar el diálogo y la reflexión en un ambiente de respeto mutuo y fraternidad, cuidar los tiempos y estructuras metodológicas.

**Dimensiones:** Integrar la dimensión individual (auto-interrogación, potenciación de la propia vitalidad, lo que me hace persona, no solo emprendedor) y la colectiva (mi relación con el/la otro/a, relaciones y responsabilidades compartidas como compañeros/as y emprendedores/as) en todas las actividades.

**Recomendaciones Metodológicas:** Se recomienda una estructura basada en talleres, con mezcla entre actividades teóricas y prácticas; aplicación de elementos lúdicos que propicien momentos significativos; análisis DÍA (Descripción-Interpretación-Aplicación) como herramienta de análisis post actividad; cuidado de tiempos máximos y mínimos; calidad y cantidad de materiales y espacios físicos; organización del grupo en círculo (contacto visual y mismo nivel de conversación); inclusión de invitados del núcleo familiar, inclusión de asignaciones para el hogar que se comparten posteriormente; aplicación de evaluación participativa por sesión; construcción de Memorias Significativas y Momentos Significativos en espacios libres; utilización de elementos simbólicos para la unión del grupo (distintivos, signos, fotografías); propiciar el intercambio de ideas y la escucha del otro/a; alternancia de trabajo individual, en grupos pequeños y plenaria (Regla de 3); refrescamiento constante del proceso y los objetivos; aplicación del modelo ULI (Unidad Local de Implementación) en la que se define un grupo de participantes encargado de apoyar la facilitación; y la inclusión de un llamado a la acción y alternativas concretas de aplicación al cierre de cada sesión.

**Escenarios:** Se plantean cuatro escenarios base. La decisión final de la estructura dependerá de las características particulares de los/as emprendedores/as involucrados/as, sus expectativas y objetivos, así como la estrategia general de la propuesta.

Escenario	Estructura	Descripción	Consideraciones
Escenario 1	EN → ECO → EA	Inicia con EN. Hacia el final se introducen temas con ECO, rumbo a la conformación de la EA seleccionada.	Se recomienda para emprendimientos incipientes o de desarrollo bajo y que requieran una estructuración previa o bien sea necesario desarrollar un proceso de selección de los emprendimientos antes de implementar la EA



<b>Escenario 2</b>	ECO → EN → EA	Inicia con ECO. Una vez consolidado el grupo de emprendedores, se continúa con el fortalecimiento con EN, para culminar con la implementación de la EA seleccionada.	Se recomienda cuando el Perfil inicial alerte sobre situaciones particulares que necesiten mediación y conciliación para evitar un resultado negativo en la EA. Los emprendimientos presentan un desarrollo medio o medio-alto.
<b>Escenario 3</b>	(EN + ECO) → (EN + ECO) → EA	Se mezclan contenidos con EN y con ECO en proporción de 3 (EN) a 1 (ECO) en cada actividad	Se recomienda para emprendimientos de desarrollo medio y perfiles que denotan necesidades de mediación no urgentes pero sí relevantes.
<b>Escenario 4</b>	ECO → EN → EN → ECO → EA	Variante del escenario 1. Inicia con breve refuerzo con ECO, especialmente relación emprendimiento/familia (podría suprimirse si se integra en contenidos con EN), para continuar con EN. Al finalizar el proceso se refuerza con ECO.	Se recomienda como escenario ideal para situaciones con presencia mayoritaria de emprendimientos familiares, relaciones internas conflictivas, y desarrollo medio-bajo de los emprendimientos.

Cuadro 03. Escenarios para la estructura del proceso. Elaboración propia con base en González, 2013)

Se recomienda implementar las actividades con ECO antes de la EA, excepto para el Escenario 2, en el que por razones extraordinarias sea necesario enfocar esfuerzos iniciales en el fortalecimiento de capacidades organizativas, con base en un análisis detallado de los perfiles previos.

**Contenidos sugeridos:** Autoestima; Historia de Vida; Emprendimiento y Familia; Género; Compromiso mutuo y genuino; Unión en la diferencia; Valores personales y colectivos; Comunicación interpersonal, verbal, no verbal y organizacional; Asertividad y Empatía; Liderazgo e Influencia; Liderazgos múltiples y compartidos; Inteligencias múltiples; Identificación y manejo de conflictos; Conflictos personales, de negocio y de organización; Diálogo, negociación y consenso; Estrategias Asociativas; y Aprendizaje Continuo.

### Construyendo Juntos/as... Conclusiones, Lecciones Aprendidas y Recomendaciones

Los procesos de acompañamiento con emprendedores/as comunitarios son un espacio poderoso para el cambio y la movilización social; ofrecen una ventana para comprender la dinámica de nuestras comunidades, a la luz de sus inquietudes productivas y de autogestión.

El proceso *Construyendo Juntos Nuestra Propia Realidad* fue un proceso participativo que facilitó la formalización y consolidación de COOPETURIC y permitió el fortalecimiento de las capacidades organizativas de los/as emprendedores/as. La metodología participativa y vivencial recibió valoraciones positivas, aunque presenta oportunidades de mejora. Si bien el proceso arrojó resultados positivos, está lejos de ser un proceso 100% replicable. Deberá ser revisado, contrastado y evaluado a profundidad.

La propuesta de lineamientos parte de una experiencia concreta, en un contexto concreto. Es responsabilidad de las y los facilitadores conocer la comunidad, la realidad y objetivos del grupo con el que trabajan y ajustar y proponer a partir de sus experiencias y realidades.

Se recomienda validar la propuesta con emprendedores/as participantes del proceso y externos, que puedan ofrecer una visión más completa de la propuesta, así como con expertos (a través del método Delphi).

Se recomienda implementar los lineamientos planteados en la presente investigación, de manera que sea posible evaluar la experiencia, proponer modificaciones de mejora y cerrar el ciclo práctica-teoría-práctica.

La implementación del análisis sobre nuestra propia práctica y el análisis comparativo nos permite encontrar puntos de ajuste, nuevos aprendizajes y abordajes. Esta constante observación hacia adentro y hacia afuera nos permite desarrollar procesos cada vez más honestos, ajustados a la realidad y necesidades de las comunidades con las que trabajamos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Córdoba, K. (2012), *Propuesta Talleres Construyendo Juntos Desde Nuestra Propia Realidad, Fortalecimiento Organizacional para Emprendedores de Turismo Rural Comunitario. Proyecto Promoción del Turismo Rural Comunitario para la Conservación de los bosques en el Área de Conservación Osa*, Fundación Neotrópica, San José, 8 pp.

Córdoba, K (2015). *Construyendo juntos/as nuestra realidad: Propuesta de Lineamientos Metodológicos de Acompañamiento para Procesos*

*de Fortalecimiento de Capacidades Organizativas con Emprendedores y Emprendedoras Comunitarios*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Facultad Multidisciplinaria Estelo y ABACOenRed, San José, 193 pp.

- Fundación Neotrópica, Fundación Corcovado (2010), *Propuesta Promoción del Turismo Rural Comunitario para la conservación de los bosques en el Área de Conservación Osa*, San José, 30 pp.
- González, A. (2013), *Informe Final. Proyecto Promoción del Turismo Rural Comunitario para la Conservación de los Bosques en el Área de Conservación Osa*. Fundación Neotrópica, San José, 20 pp.
- Heras Monner Sans, A. (2011), *Pensar la autonomía. Dispositivos y mecanismos en proyectos de autogestión. Intersecciones en Comunicación* (Argentina), 5, 31-64.
- Jara, Oscar. (s.f.), *Concepción Metodológica Dialéctica*. Alforja, San José, 17 pp.
- Martínez, M. (2006), La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). Facultad de Psicología UNMSM, *Revista IIPSI*, 9(1), p. 123-146.
- Stake, R. (1998), *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata, 159 pp.
- Van de Velde, H. (2008), *Educación Popular: texto de referencia y consulta*. CICAP / VOLENS – Centroamérica, Estelí, 166 pp.
- Van de Velde, H. (2012), *¿Por qué y para qué competir si cooperar es 'esencia humana'?* ABACOenRed, Estelí, Nicaragua, 13 pp.
- Van de Velde, H. (2012), *SER: Una pedagogía concienciadora de poder compartido*. ABACOenRed, Estelí, Nicaragua, 15 pp.
- Yin, R.(2009), *Investigación sobre Estudios de Caso: Diseño y Métodos. Segunda Edición, Applied Social Research Methods Series*, Cuarta Edición, Sage Publications, Londres, 35 pp.

## **Educación popular, alternativa pedagógica para construir ciudadanía desde la primera infancia en la educación inicial**

Nadia Rovira Fernández<sup>1</sup>

Daysi Edith Osorio<sup>2</sup>

### **RESUMEN**

La necesidad de generar nuevas alternativas para promover el ejercicio de ciudadanía, como una manera de prevenir la vulneración de los derechos, fue el punto de partida para implementar un proceso de investigación cualitativa, fundamentada en la investigación acción participación, que tenía como objetivo fundamental, la construcción de una propuesta metodológica, que orientara los procesos de aprendizaje para fortalecer el ejercicio de ciudadanía en la primera infancia desde la educación popular en la educación inicial. La educación popular ha sido una corriente a través de la cual se han desarrollado procesos de aprendizaje que han aportado a la liberación de los pueblos ¿Qué pasaría si se implementara desde las primeras edades de las personas para que aprendiesen a ejercer como ciudadanas/os? ¿Cómo podría implementarse esa corriente en niñas y en niños edad preescolar? las respuestas a estos interrogantes y otros resultados son los que se compartirán en este artículo.

**Palabras Claves:** Educación popular, Infancia, ciudadanía, educación inicial

*Recibido: 10 de diciembre de 2014*

*Aceptado: 10 de marzo de 2015*

---

1 Profesional en psicología, con experiencia en la formación comunitaria, a través de la ejecución de proyectos que promueven la calidad de vida en las comunidades. Correo Electrónico: ncanela23@hotmail.com

2 Máster en Investigación Social/Con experiencia en Acompañamiento de procesos formativos con el enfoque de Educación Popular/Psicóloga Psico-corporal/Profesora de Biodanza/Actualmente Docente en la UCA en El Salvador/Profesional Independiente. Correo Electronico: dedithosorio@gmail.com.

## **Popular education, educational alternative to build citizenship from early childhood in early education**

### **ABSTRACT**

The need to generate new alternatives to promote the exercise of citizenship, as a way to prevent the violation of rights was the starting point for implementing a process of qualitative research, based on participatory action research that was primarily aimed at the construction of a methodology to guide the learning process to strengthen the exercise of citizenship in early childhood from Popular Education in early childhood education. Popular Education has been a stream through which learning processes have been developed that have contributed to the liberation of persons; What if implemented from the early age of the persons, so they learn to exercise it as citizens? How could this trend be applied for girls and preschool children? The answers to these questions and other results are shared in this article.

**Keywords:** Popular Education, childhood, citizenship, early childhood education

## INTRODUCCIÓN

La vulneración de los derechos es una situación constante a la que actualmente y desde hace largo tiempo deben enfrentarse las/os ciudadanas/os Colombianos y de diferentes países. Lo que hace que las personas sientan que no existe una salida, que no reconozcan muchas de las injusticias a las que deben enfrentarse tal vez porque ya las perciben como algo normal o peor aún, las identifican pero no cuentan con herramientas para contrarrestarlas.

De esta realidad surge la necesidad de crear nuevas alternativas que aporten a la disminución de esta problemática, contemplando la posibilidad de promover el ejercicio de ciudadanía, en la primera infancia desde la educación popular en la educación inicial. Con el fin de educar desde edades tempranas a las personas para que sepan y puedan ejercer como ciudadanas/os.

El desarrollo y consolidación de este proceso, requirió de una indagación profunda sobre el tema porque de acuerdo a las revisiones documentales realizadas no existen experiencias donde la educación popular se implementara para desarrollar procesos de aprendizaje con niñas y niños en la educación inicial.

Antes de avanzar es necesario tener presente dos términos que permitirán comprender y delimitar hacia quienes van dirigidos los procesos que se pretenden transformar y desde donde se pretenden implementar:

1. **Primera infancia:** *Etapa de la vida que va desde la gestación hasta los seis años de edad.* (UNICEF, 2013).
2. **Educación inicial:** *Es la educación para la primera infancia concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida.* (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

El educar ha sido y seguirá siendo una de las mejores formas para transformar esas realidades que tanto afectan a la población, no limitando la educación al hecho de transmitir información, sino por el contrario asumiéndola como una práctica liberadora, que permite recrear los conocimientos, la creación de conciencia, autonomía y la toma de decisiones de las/os seres.

El generar nuevos procesos para ejercer ciudadanía implica fortalecer los aspectos mencionados, un ser sin autonomía, sin poder de decisión, que no reconoce su realidad, difícilmente aportará a la transformación de la misma, de igual forma el ser ciudadana/o implica que existan unas condiciones en las que se pueda ejercer, por eso algunos autores definen ciudadanía como *la condición de la persona que vive en una sociedad libre. En las ciudades o en las comunidades políticas donde impera la tiranía no existen ciudadanos. Para que tal condición se dé, es preciso que se garantice un orden político democrático que permita el ejercicio de las libertades.* (Perez, 2002). Para que este proceso sea de esta manera es necesario que las comunidades cuenten con herramientas que les permitan asumir un rol activo acorde a lo expuesto.

Es por esta razón que la Educación popular (EP) se convirtió en una corriente que desde sus planteamientos, se evidencio que podía asumirse como un enfoque a través del cual se podría promover el ejercicio de ciudadanía desde la primera infancia en la educación inicial(EI) y cumplir así con el objetivo principal de la investigación realizada **“Orientar los procesos de aprendizaje para la primera infancia, en las instituciones de educación inicial, a partir de una propuesta metodológica de formación en ejercicio de ciudadanía desde un enfoque de educación popular”**.

Para Paulo Freire, principal exponente de esta corriente, la educación *debe servir para que las y los educadores y educandos «aprendan a leer la realidad para escribir su historia»;* ello supone comprender



*críticamente su mundo y actuar para transformarlo en función de «inéditos viables»; (capacidad de soñar, de mantener la esperanza) en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, las/os educandos y las/os educadores se constituyen en sujetos.* (Torres, 2007).

Para Freire **la realidad es la verdadera fuente de conocimiento**, el **diálogo** es un método de concienciación donde la y el educador y la y el educando, pueden expresar libremente sus ideas, promoviendo **la participación**, elemento fundamental para ejercer ciudadanía, creando espacios donde se construyan verdaderos procesos de aprendizaje, donde surjan acciones que incidan en el cambio social. Para él educar es un camino hacia la libertad, que busca la erradicación de la exclusión y la injusticia social.

Si la educación popular busca transformar la realidad y ha logrado procesos de transformación re-educando a las personas adultas, como por ejemplo “*el trabajo realizado por varios centros de educación popular como el IMDEC en México, la CANTERA en Nicaragua y redes de centros como ALFORJA en América central* (Kame, 2010). Es mucho lo que se puede lograr si desde los primeros años de vida las/os niñas/os se educan desde éste enfoque, porque pueden apropiarse con mucha más facilidad de sus planteamientos, asumiéndolos como una forma de vida.

Las/os niñas/os son seres que aprenden con mucha facilidad, tienen una gran capacidad para asimilar información, adquieren hábitos, formas de comportamiento, reconocen el mundo, inician sus procesos de interacción con las/os otros.

Diversas son las teorías que se han expuesto para tratar de explicar cómo aprenden las/os niñas/os. Desde la revisión documental y el ejercicio realizado se hace evidente que el paradigma que predomina en la orientación de las acciones en la EI es el **cognitivismo** donde se plantea que el ser que aprende toma la iniciativa

en la construcción de su conocimiento, que puede transformar la información recibida, para lo cual debe tener un rol activo dentro del proceso de aprendizaje. Considera que la inteligencia se construye a lo largo del desarrollo del individuo, siendo el resultado de la interacción de factores biológicos y ambientales. Definiendo este planteamiento como **constructivismo**.

Jean Piaget y Vigotsky dos de los exponentes más importantes, desde este paradigma explican los elementos que inciden en el aprendizaje de las/os niñas/os.

Piaget expone que a partir *de los primeros esquemas reflejos (succión, prensión, audición, visión, etc.)*, los niños pre-verbales evolucionan rumbo a esquemas adquiridos en función de la experiencia (hábitos), los cuales se coordinan entre ellos hasta alcanzar formas intencionales capaces de resolver activamente nuevos problemas prácticos. El aprendizaje alcanza un significado adaptativo en la medida en que expresa una acomodación activa por parte del sujeto y progresa, al buscar la novedad exterior, en función de las coordinaciones de los esquemas de inteligencia (Arango, 2008).

El autor también plantea que es necesario tener presente que el aprendizaje no puede limitarse a la instrucción y a la transmisión de información, sin tener en cuenta que el ser construye su conocimiento. *Por lo tanto, la teoría del aprendizaje de Piaget solamente podrá ganar poder transformador si colocamos a las/os niñas y a las/os adolescentes en la condición de verdaderos sujetos activos del aprendizaje.* (Arango, 2008).

Otro factor importante que incide de forma significativa en los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños es el medio en el que se desarrollan, Lev Vigotsky expone muy bien este planteamiento, su teoría *se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio o contexto*

*en el cual se desarrolla. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Para Vigotsky el aprendizaje está en el lenguaje, la cultura y todos los elementos de la humanidad a través de los cuales los seres enfrentan la realidad.* (Martinez, 2008).

Al analizar los planteamientos de cada uno de los conceptos abordados se encuentran aspectos que favorecen la articulación de los contenidos: el **constructivismo** propone que el **aprendizaje se construye** como producto de la interacción de factores biológicos y ambientales, éste se va creando; por su parte para la **EP** la construcción del aprendizaje, es una de sus posturas sin desconocer los factores expuestos y utilizando el diálogo, la participación, entre otros elementos para lograrlo. Otro elemento importante es la incidencia del medio, de la realidad en la construcción del aprendizaje. Desde la **EP** la realidad es la verdadera fuente de conocimiento.

Se logra evidenciar que entre las teorías de Piaget y de Vigotsky y la educación popular de Paulo Freire existen elementos en común, que permiten la articulación de los planteamientos expuestos. Estos hallazgos desde los planteamientos teóricos permitieron orientar el proceso de investigación logrando así cumplir con el objetivo propuesto.

### ***¿Cómo se logro el objetivo?***

Para lograr el propósito establecido, era necesario un proceso de construcción conjunta, entre docentes de la educación inicial y la investigadora, para poder unir aprendizajes, experiencias, sentimientos y conocimientos que favorecieran la construcción de la propuesta metodológica. Por esta razón la investigación realizada se fundamentó en la Investigación Acción Participación, un tipo de investigación cualitativa que permite generar procesos de transformación, lo cual permitió conocer la realidad del escenario donde se realizó el ejercicio y contar con la participación de las sujetas y sujetos que interactúan en esa realidad.

Para comprender mejor la realidad que actualmente se evidencia y lograr interpretar los hallazgos se tuvo en cuenta el paradigma socio crítico, buscando dar respuesta a las problemáticas identificadas desde una visión holística de la situación conociendo la realidad desde sus múltiples interacciones pretendiendo transformarla desde de estos elementos.

Esta teoría concibe la educación como un elemento fundamental para la construcción social donde el sujeto está implicado en su proceso formativo, para lograr crear nuevas prácticas educativas que incidan en la realidad.

El proceso de investigación se ejecutó en una institución de educación inicial de la ciudad de Bogotá, Hogar infantil las Violetas. Contando con la participaron 7 docentes.

### **Instrumentos de recolección de información**

La información que fue el insumo para la construcción de la propuesta metodológica, se recolectó a través de la implementación de un primer grupo focal para reconocer el concepto de ejercicio de ciudadanía, la observación participante de una actividad ejecutada por una docente para reconocer desde la práctica cómo se promovía el ejercicio de ciudadanía, una entrevista para profundizar en los aspectos identificados en las técnicas anteriormente mencionadas, un segundo grupo focal para reconocer sus conocimientos sobre educación popular, un taller de educación popular de dos sesiones para socializar la corriente y profundizar en sus planteamientos y finalmente un taller para construcción de la propuesta de cinco sesiones para definir el contenido de la propuesta y las acciones a implementar.

Previo a la implementación de estas técnicas se realizó la revisión del proyecto pedagógico de la institución con el fin de reconocer cuál era el referente pedagógico del jardín al implementar las acciones con las niñas y

los niños de la institución y la forma de planear las actividades a desarrollar.

Elementos analizadores

Para definir los instrumentos y sus objetivos, analizar e interpretar la información se definieron los elementos analizadores:

### **Categoría 1: Ciudadanía**

#### **Sub-categorías:**

- Referente pedagógico para promover acciones.
- Acciones Pedagógicas para promover el ejercicio de ciudadanía en los/as niños/as.
- Ejercicio de ciudadanía por parte de niñas y niños a partir de las acciones pedagógicas implementadas.
- Aspectos a fortalecer del ejercicio de ciudadanía desarrollado por las niñas y los niños a partir del accionar pedagógico.

### **Categoría: 2. Educación Popular**

#### **Sub-categorías:**

- Conocimientos previos sobre educación popular.
- Disposición en asumirla como referente pedagógico.

Al contar con los elementos descritos se inició la implementación de los instrumentos de acuerdo al cronograma establecido con la directora de la institución.

## **RESULTADOS**

### **Accionar pedagógico**

Al revisar el proyecto pedagógico se evidenció que las acciones pedagógicas realizadas en la institución son programadas teniendo como referente el modelo constructivista pretendiendo que los aprendizajes adquiridos por parte de las/os niñas/os sean construidos por ellas/os, desde un enfoque humanista donde se tienen en cuenta los valores, los sentimientos y las emociones y desde los planteamientos expuestos por Jean Piaget en su teoría del desarrollo. El elemento orientador de los procesos es el proyecto pedagógico por lo tanto en el deben estar todos los referentes teóricos y los contenidos a través de los cuales se desarrollan las acciones.

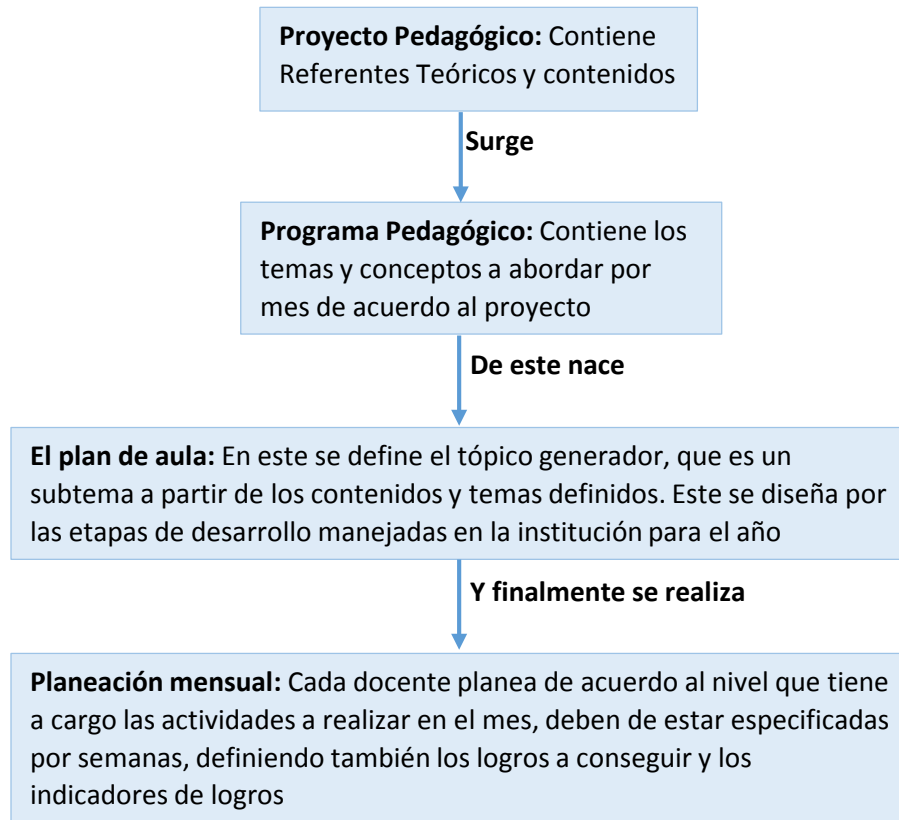
La institución maneja tres etapas de desarrollo y cada etapa de desarrollo cuenta con unos niveles de acuerdo a la edad de niñas y niños, estas son:

**Etapas 1: Primera edad**, Numero de niveles, 1. Edad comprendida entre 6 meses a un año de edad.

**Etapas 2: Infancia temprana**, Número de Niveles, 4. Edad comprendida entre 1 año un mes a los 3 años de edad.

**Etapas 3: Jardín**, Numero de niveles: 3. Edad comprendida entre 3 años un mes a los 5 años de edad.

A partir de lo expuesto se planean las actividades de la siguiente manera:



### **Ejercicio de ciudadanía, concepto equipo docente**

En este abordaje se encontró que no existe una definición organizada de lo que es ciudadanía y ejercer ciudadanía, cada docente tiene elementos importantes relacionados con el tema que favorecen el estructurar y complementar el concepto que actualmente manejan. Por lo tanto no solo no se cuenta con una definición estructurada, sino que no está unificada para la institución.

Se encontró que dentro de los propósitos establecidos por la institución no se contempla promover el ejercicio de ciudadanía como tal, por lo tanto no se cuentan con acciones pedagógicas específicas para tal fin. Lo que no significa que no se ejecuten actividades que favorecerían de manera significativa, si se llegase desarrollar un proceso con este objetivo. Estas actividades que se realizan relacionadas con el tema son aisladas, por lo tanto se trasmite una información la cual permite que las/os niñas/os adquieran actitudes que favorecerían el ejercer como ciudadanos, pero sin aprendizajes puntuales que viabilicen la creación de

conciencia donde ellas/os se conciben como sujetos de derechos que puedan exigir el cumplimiento de los mismos.

Las actividades relacionadas con el tema solo estaban dirigidas a las/os niñas/os más grandes de la institución, desde el compartir se considero que la promoción del ejercicio de ciudadanía podía desarrollarse incluyendo a todas/os las/os menores de la institución que van desde los seis meses hasta los cinco años. Con el grupo de niñas/os de menor edad se fortalecería aun más el trabajo con madres, padres y docentes.

Un elemento que favorece de manera significativa el ejercer ciudadanía y que es tenido en cuenta por las docentes es la participación, lo cual es un factor que al momento de implementar la propuesta metodológica viabilizará el accionar.

### **Conocimiento sobre EP**

Al indagar sobre el conocimiento de las docentes sobre la EP se evidenció que ellas no conocían sobre

la corriente, a pesar que algunas indagaron sobre el tema para participar en el encuentro, eran muy pocos los elementos con los que contaban para hablar sobre el mismo y poder profundizar al respecto. Los aportes realizados fueron muy generales, mostrando que realmente era un temática nueva para ellas. Lo que permitió también reconocer que en la institución nunca se había tenido en cuenta esta corriente para desarrollar acciones con las niñas y los niños.

Al ampliar el concepto y profundizar en los planteamientos docentes fueron muy reflexivas, analizaron sobre los hechos de injusticia y vulneración que se viven constantemente, generando interrogantes como *¿por qué siguen sucediendo estos hechos a pesar de los esfuerzos por contrarrestar estas circunstancias? ¿Qué están aportando para que esta situación se mantenga?* Lo que favoreció mucho la comprensión del tema y el deseo de asumirla.

El que la realidad sea un elemento fundamental a tener en cuenta para construir los procesos de aprendizaje en donde las/os niños puedan comprenderla, fue algo que se asumió por parte del equipo.

No se puede seguir educando desconociendo el contexto en el que se está inmerso, las/os niñas/os reconocen su realidad y la interpretan, por lo tanto requieren de herramientas que les permitan hacerlo de una forma clara, donde identifiquen lo que está bien y lo que no y puedan convertirse en seres capaces de aportar a la transformación de esa realidad, no solo como un ser individual sino como parte de un colectivo en el cual él/ella inciden de forma directa.

Se debe reconocer también la realidad de niñas y niños, esas formas de dominación a las que se ven sometidos y los hechos o circunstancias sociales que favorecen esas formas de dominación, para que los aprendizajes construidos con ellas/os, generen nuevas y verdaderas alternativas de solución con elementos que permitan disminuir estas situaciones.

Estas mismas reflexiones permitieron al grupo de participantes reconocer que el no establecer como un objetivo fundamental el promover ejercicio de ciudadanía es un aspecto que no favorece el desarrollo de los procesos de aprendizaje que pretenden formar a niñas y niños como ciudadanas/os capaces de ejercer y que es necesario establecerlo dentro de las acciones pedagógicas para que no solo pueda implementarse desde una misma orientación, sino que tenga continuidad.

El que la participación fuese un elemento presente en las acciones desarrolladas es un aspecto muy favorable porque para todo proceso ciudadano logre sus propósitos se requiere de este factor.

Desde la información recolecta y los hallazgos evidenciados desde la práctica, se confirmó lo que desde la revisión teórica se había establecido, si se puede promover el ejercicio de ciudadanía en la primera infancia desde la EP en la EI. Los referentes teóricos coinciden y las prácticas docentes facilitan la apropiación de la corriente.

### **Propuesta metodológica**

En la construcción de la propuesta metodológica, como en todo el proceso, predominó el trabajo conjunto, donde cada participante aportó desde sus conocimientos y experiencia. Los hallazgos encontrados permitieron direccionar el ejercicio.

Se estableció con las docentes que el propósito principal de esta propuesta sería: Fomentar en las/os niñas/os una conciencia ciudadana, donde se promovieran valores. Fue mucha la información recolectada sobre el tema, evidenciándose que podía ser abordada de múltiples maneras por lo tanto fue necesario establecer elementos que orientarían no solo la construcción de la propuesta, sino las temáticas a abordar al implementarla. Estableciendo los siguientes contenidos:



## **Ciudadanía Participación Patriotismo Derechos y deberes**

Se acordó definirían las acciones de acuerdo a las edades de las/os niñas/os teniendo en cuenta los propósitos establecidos por cada contenido, lo expuesto desde la EP, y la forma de planear del equipo docente en la institución. Así se construyó la propuesta metodológica alcanzando el objetivo propuesto.

### **CONCLUSIONES**

Si las/os educadores no se apropian e incorporan en su accionar pedagógico la EP y profundizan en el concepto adaptándolo a su contexto social y político, no podrá ejecutarse de manera óptima las acciones para promover el ejercicio de ciudadanía en la primera infancia desde esta corriente.

El no contar con una definición clara y unificada de ciudadanía y ejercicio de ciudadanía y el que no se tenga como un objetivo institucional el promover el ejercicio de ciudadanía, genera que las acciones que se ejecuten alrededor del tema no tengan los alcances deseados porque como equipo no se está trabajando hacia un mismo fin.

No se requiere transformar las dinámicas que actualmente se desarrollan en las instituciones de educación inicial, para asumir esta propuesta, sino incorporarla a su quehacer cotidiano, fortaleciendo las acciones implementadas.

Es fundamental siempre crear nuevas estrategias, nuevas formas para compartir el conocimiento, teniendo en cuenta la población y las condiciones en la que se esté desarrollando el proceso.

Involucrar a madres y padres de forma permanente y activa en las acciones desarrolladas para promover el ejercicio de ciudadanía y en general es fundamental, para que puedan fortalecer sus herramientas y aportar desde su rol a la formación de sus hijas e hijos y favorecer así el logro de los objetivos propuestos.

Es importante que las/os educadores evalúen su sentir y pensar frente al tema de ejercer ciudadanía, ante tanto conflicto muchas veces se experimentan sentimientos de desesperanza y resignación que pueden ser transmitidos a las/os participantes en el proceso y desde los nuevos aprendizajes pueden ser transformados.

Es necesario e importante seguir investigando sobre el tema, este es un primer acercamiento, que puede profundizarse aún más generando nuevas alternativas.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- M, A. D. (2008). La teoría del aprendizaje de piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *REVISTA IIPSI FACULTAD DE PSICOLOGÍA*, 11(1), 167-181. Obtenido de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v11\\_n1/pdf/a11.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v11_n1/pdf/a11.pdf)
- Kame, L. (2010). Recuperado el octubre de 2013, de [http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq021.DC1/bsq021\\_supp.pdf](http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq021.DC1/bsq021_supp.pdf)
- Martinez. (2008). Revista de innovacion pedagogica y curricular. Recuperado el 87 de 2013, de <http://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/>
- Ministerio de Educacion Nacional. (2013). Ministerio de Educacion Nacional. Recuperado el 17 de 08 de 2013, de Ministerio de Educacion Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178050.html>
- Perez, A. (2002). Universidad de Alicante . Recuperado el 18 de 08 de 2013, de [publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02148676RD34580943.pdf](http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02148676RD34580943.pdf)
- Torres, A. (2007). ABACOOenRed. Recuperado el 07 de 2013, de [http://abacoenred.com/IMG/pdf/ep\\_trayectoria\\_y\\_actualidad\\_pdf\\_web.pdf](http://abacoenred.com/IMG/pdf/ep_trayectoria_y_actualidad_pdf_web.pdf)
- UNICEF. (2013). UNICEF en Colombia. Recuperado el 26 de 07 de 2013, de UNICEF en Colombia: <http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/primerainfancia/>

## **Construcción de estrategias metodológicas para la mejora de la práctica docente, en cuatro escuelas públicas del barrio Acahualinca, Managua-Nicaragua**

Isabel Cristina Lazo Montenegro<sup>1</sup>

Ertilia Herrera Herrera<sup>2</sup>

### **RESUMEN**

La Investigación realizada, es la experiencia compartida por 8 compañeras docentes de las escuelas públicas de Acahualinca, que han realizado la reflexión de su práctica docente, la construcción colectiva y colaborativa de las docentes que conllevó a la implementación de estrategias metodológicas en el aula de clase, con niños y niñas de Educación Inicial y Primaria. El propósito es mejorar la calidad de la educación y la práctica docente, a través de reflexionar su quehacer docente, tomando en cuenta el contexto, su práctica y la experiencia vivida desde el aula de clase y fuera de ella. La investigación se desarrolló en el período comprendido de marzo del 2013 hasta agosto del 2014. Se trabajaron los siguientes procesos: formación, elaboración diagnóstico, acción, evaluación de la Investigación-acción. Los resultados son muy significativos, ya que las docentes lograron aplicar las diferentes estrategias metodológicas y sobre todo lograron tomar conciencia sobre la importancia de reflexionar sobre su práctica, ya que a través de este proceso lograron contagiar a sus estudiantes y comunidad educativa sobre la importancia de construir colectivamente y aprender desde la experiencia y cambio de actitud frente a los aprendizajes.

**Palabras claves:** reflexión de la práctica, aprendizajes, calidad, estrategias, construcción.

*Recibido: 10 de diciembre de 2014*

*Aceptado: 10 de marzo de 2015*

---

1 Maestra en Gestión del Desarrollo Comunitario. Docente de Educación Media con mención en Ciencias Sociales. Posgrado en didáctica de la CCSS, en Historia de Nicaragua. Coordinadora de atención a centros públicos a nivel nacional de Fe y Alegría Nicaragua. Correo Electrónico: josael2003@yahoo.es

2 Master en Planificación ambiental y gestión de recursos naturales, especialista en gestión del desarrollo comunitario y en docencia universitaria. Correo Electronico: eherrerah06@yahoo.es

## **Construction of methodological strategies for the improvement of the teaching practice in four public schools in the district Acahualinca, Managua-Nicaragua**

### **ABSTRACT**

The research conducted is the shared experience of 8 teachers from public schools in Acahualinca, who have made the reflection of their teaching practice, the collective and collaborative construction of teaching that led to the implementation of methodological strategies in the classroom with children in Early and Primary Education. The purpose is to improve the quality of education and the teaching practice through reflection teaching work, taking into account the context, the practice, and the experience from the classroom and beyond. The research was conducted in the period March 2013 to August 2014. The following processes were worked: formation, diagnosis, preparation, action, evaluation of the Action Research. The results are very significant since the teachers were able to apply the different methodological strategies, and mostly managed to take awareness of the importance of reflecting on their practice since through this process they managed to infect their students and school community with the importance of building collectively and learning from experience and changing the attitude towards learning.

**Keywords:** reflection of practice, learning, quality, strategies, construction.

## INTRODUCCIÓN

La reflexión de la práctica docente, es uno de los cuestionamientos o planteamientos que se han venido promoviendo en los últimos años a lo largo de varias décadas, como una forma de romper paradigmas y construir nuevos conocimientos desde el aula de clase, donde el docente, los estudiantes y el apoyo de la comunidad educativa sean los principales protagonistas de transformar una educación de calidad, integral, para la vida y por consiguiente la transformación de la realidad, tanto personal como de la comunidad.

La investigación Acción trabajada con las 8 docentes de las escuelas de Acahualinca, Managua, Nicaragua, tiene como objetivo la construcción de estrategias metodológicas para promover en las docentes de cuatro escuelas públicas de Acahualinca la mejora de la práctica desde un enfoque de Educación Popular, para aportar a la transformación de las realidades de los y las sujetos en el aula de clase, importancia que esto tiene para el cambio de una educación de calidad, con la participación de todas y todos, con nuevas metodologías que ayudan a transformar las realidades de los y las docentes; así como las realidades de los y las estudiantes y de la comunidad.

La reflexión del trabajo docente sirvió para detenerse a pensar, meditar y cuestionarse sobre la importancia de construir colectivamente como equipo docente y con los y las estudiantes; así como el apoyo de los padres y madres de la comunidad involucrada en el proceso.

Reflexionar la práctica desde el enfoque de la educación popular, no es solo quedarnos en la acción cotidiana desde el aula de clase, significa analizar la práctica desde una triple mirada: concepciones que tengo desde mi práctica, el contexto en el que la llevo a cabo, la práctica concreta que realiza (Núñez).

Compartir la experiencia vivida en la realización de la Investigación-Acción-Participativa es con el objetivo de motivar y cuestionar a la reflexión de la

práctica desde el aula de clase, donde cada docente puede autoevaluarse para recrear su aprendizaje. Es por eso que cada una de las docentes participantes en este proceso aporta estrategias novedosas desde la reflexión de su práctica como docentes, desde el aula y la comunidad.

Esta investigación se realizó bajo un paradigma socio crítico. El paradigma tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt, en Carr y Kemmis, tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales.

El enfoque es investigación acción participativa (IAP) la cual han venido construyendo diferentes autores como Kurt Lewin, Stenhouse, John Elliott, Kemmis, McTaggart entre otros.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Cabe mencionar que este trabajo de investigación se realizó en dos dimensiones y dos grandes momentos:

**En una primera etapa o momento** se realizó el acompañamiento desde Fe y Alegría, a través de la facilitadora y autora de esta investigación generando procesos de reflexión desde el enfoque de la Educación Popular; para generar procesos de transformación y cambio social en la persona, la escuela y la comunidad. En ese momento se realizó el triple autodiagnóstico, “es un método que parte del conocimiento general de los distintos elementos que están presentes en la realidad y en la concepción de la comunidad” (Caal, Rubén Antonio, 29 de abril 2011).

Carlos Núñez, educador popular mexicano nos facilita un mejor entendimiento del triple autodiagnóstico, visualiza los tres términos o aspectos de triple autodiagnóstico; **Contexto, concepción y práctica**. Según el autor, “Desarrollar un proceso de autodiagnóstico participativo requiere considerar la compleja relación personal y social entre los hechos objetivos y las interpretaciones subjetivas que de los

mismos hechos tienen los individuos y los grupos”. La herramienta concreta de análisis consiste en la realización del proceso; reconocimiento de la “concepción” que sobre el tema y/o realidad se tenga del “contexto” donde se actúa y de “la práctica misma” que se realiza. En esta investigación podemos decir que es autodiagnóstico porque cada una/uno de forma individual; así como de forma colectiva se analizaron y evaluaron su práctica, se autoevaluaron y de ellas/ ellos surgen los planteamientos a trabajar tomando en cuenta el contexto, la práctica y los conocimientos teóricos conceptuales de cada una/uno de los participantes.

Esta primera etapa de la investigación se realizó en 2013, participaron 45 docentes de los centros educativos, cinco docentes por centro, 43 mujeres 3 varones. Se procedió a un proceso de formación para generar el autodiagnóstico y la reflexión de la práctica en el aula de clase. El proceso diagnóstico se realizó a través de 6 talleres de grupos focales, las sesiones se realizaron cada quince días, se realizó la reflexión del contexto, tomando en cuenta los siguientes ámbitos: económicos, sociales, culturales. Bajo la lógica ¿Dónde estoy?, ¿cómo está mi centro?. También se aplicó una entrevista a 10 de los docentes que participaron en el proceso de formación, seleccionados al azar, con el objetivo de conocer su opinión de sobre los talleres de estrategias metodológicas, a través de la reflexión de la práctica docente; esto fortaleció el trabajo del diagnóstico y la identificación del problema a trabajar por centros.

Los docentes identificaron su problemática, a través de una construcción colectiva por centro y por colectivo participante de los talleres. Las reflexiones, cuestionamientos y contradicciones fueron significativos; ya que se analizó y discutió los aspectos de contexto y problemática encontradas en cada centro. Se desarrolló un segundo momento el cual consistió en la construcción de estrategias metodológicas para mejorar su quehacer docente en el aula de clase, análisis de contenido y la reflexión crítica para mejorar

la calidad educativa y generar proceso de aprendizajes significativos.

En la segunda etapa realizada hasta agosto 2014 participaron en el proceso 8 docentes mujeres, quienes atienden a los niños-niñas, adolescentes de educación inicial, primaria regular y extra edad de los turnos matutino de los centros participantes. Constituyendo 5 casos que consistieron en:

- Caso 1: una docente que atiende preescolar, escuela Oasis de Esperanza y que trató el tema de familia.
- Caso 2: dos docentes en la escuela Oasis de Esperanza y trató el tema, estrategias de enseñar a leer para mejorar la disciplina.
- Caso 3: dos docentes de la escuela Anexo Juan Pablo II, trató el tema, disciplina en el aula de clase
- Caso 4: dos docentes de la escuela Wisconsin, tema, estrategias de comprensión lectora.
- Caso 5: una docente de la escuela Cristo Obrero, trató el tema de criterios de evaluación.

El proceso se inició con el análisis y discusión de los equipos directivos que deciden participar junto con sus docentes, como una forma de dar salida a las necesidades encontradas en el colectivo docente y una alternativa de transformar el aprendizaje para transformar realidades.

Se retomó los resultados del triple autodiagnóstico donde definieron el problema a reflexionar, de acuerdo a las necesidades encontradas por las diferentes escuelas.

Se utilizó la técnica de grupos focales para compartir las experiencias de la reflexión de la práctica, la construcción de los planes de acción. En conjunto con las docentes elaboramos un plan de acción, donde se refleja las actividades a seguir para mejorar la práctica actual. En él se plasma la ruta de acompañamiento y seguimiento para observar la acción y recoger las evidencias que permitirán evaluar la aplicación de las

diferentes estrategias metodológicas implementadas. Los acompañamientos y seguimiento a la implementación de las estrategias fueron programadas en conjunto con cada una de las docentes participantes de la Investigación; así como el registro de la información.

## RESULTADOS

Los y las docentes compartieron resultados de las sesiones de los talleres y llegaron a las siguientes conclusiones por aspectos:

Debemos de brindar más atención, centrar la atención en los niños y las niñas.

Reflexionar que lo que estoy dando es lo suficiente. Cómo lo hago, según tiempo y espacio.

Debemos de ser más observadores y humanista. Cuestionarnos sobre la actitud que debemos de tener frente al estudiante.

Se propone planificar tomando en cuenta el contexto y mediante estrategias de aula, para facilitar en los y las estudiantes la motivación, su autonomía en los procesos de aprendizaje, herramientas para que puedan leer bien, comprender bien, resolver problemas y saberlos aplicar en la vida cotidiana. En todo el proceso se retomara el tema de violencia y género.

Manejar las concepciones desde la práctica y la teoría desde el enfoque de Educación Popular. ¿Para qué?, para ver cómo vamos transformando desde nuestra práctica nuestras ideas y concepciones. Un paso importante fue la confrontación de nuestra práctica, con el contexto y nuestra concepción. Nos dimos cuenta de las contradicciones y coherencias en nuestra práctica. Esto ayudó a definir las prioridades sobre estrategias de intervención.

Otros aspectos significativos, fueron los resultados de la encuesta aplicada a un grupo de docentes participantes de los grupos focales.

El 70% de los docentes encuestados está consciente de lo que significa ser educador popular, sin embargo el 30% todavía no está sensibilizado de esta importancia. El 70% de los docentes considera que maneja el término de educación popular y la importancia que tiene esta para lograr cambios en las injusticias sociales; sin embargo el 30% no es consciente de la importancia del término y del significado de la educación popular.

El 70% coincide que para efectuar su práctica docente toma en cuenta el contexto, el 30% considera que tiene que trabajar más en este ámbito, ya que es indispensable en el aprendizaje de los niños y niñas.

Los docentes toman en cuenta los conocimientos previos de los y las estudiantes, el 30% considera que no los toman en cuenta.

Las docentes decidieron retomar estrategias para mejorar la comprensión lectora y la disciplina en el aula de clase (etapa de acción).

## Resultados del desarrollo de las estrategias metodológicas

### Caso N° 1: Definición del concepto de Familia, trabajada por la profesora Silvia Ocon con los niños y niñas de la edad de pre-escolar. Colegio Cristiano Oasis de Esperanza

En el centro Oasis de Esperanza, la docente Silvia Ocon, trabajó con los y las niñas en edad pre-escolar el tema de la conceptualización de la familia.

He analizado el contexto familiar de cada uno de los niños encontrando diferentes situaciones que infieren en cada grupo familiar, donde ha habido separaciones, abandono, y diversos problemas que el niño de una u otra manera se ven afectado.



De acuerdo a esta problemática, mi práctica como docente en relación al tema de la Familia, contenido que se tiene que impartir según el MINED en los ámbitos de educación en educación inicial. Al impartir este contenido me he formulado ciertas interrogantes que me han ayudado a reflexionar, y crear conciencia del concepto de familia en las niñas y niños.

*¿Qué estrategias he utilizado? En primer lugar trabajo un ambiente en el aula de clase para que el niño y la niña reconozcan su familia y se identifique dentro de su núcleo familiar.*

*Elaboré los rincones de aprendizajes, en el trabajo de pre-escritura y pre-lectura, donde retomé las láminas de la familia.*

*Realicé en conjunto con la familia “un día de verano*

**Caso N° 2: Construcción de estrategias metodológicas de enseñanza de lectura en primer grado, como un mecanismo para mejorar la disciplina en el aula de clase. Las docentes Diana y Karolina de Oasis de Esperanza.**

**Las docentes nos cuentan el proceso seguido:**

**Defino el problema:**

El problema que tenemos con nuestros niños/as es la Disciplina dentro del aula de clases. Trabajamos con niños/as que viven en hogares disfuncionales, padres sumergidos en el ambiente de la drogadicción, prostitución, robo y violencia intrafamiliar. Esto nos ha afectado en gran manera, pues la forma de reflejar la problemática vivida en el hogar es la agresividad como un mecanismo de defensa ante las desigualdades que existen entre ellos mismos como estudiantes, problemas familiares, y la violencia que reciben antes de entrar al salón de clases (padres agrediendo física y verbalmente al niño/a en la calle).

**Preguntas de reflexión para la acción:**

Debido a las muchas incidencias disciplinarias presentadas en nuestros niños/as, han surgido diversas preguntas en cuanto a nuestro trabajo como Docente.

**¿QUÉ HAGO? ¿CÓMO?**

Al hacer conciencia de la problemática presentada en nuestro salón de clases, iniciamos a documentarnos sobre estrategias que podíamos utilizar para mejorar la disciplina de nuestros estudiantes, aplicando, modificando y adecuando a nuestro contexto cada una.

**¿Cuándo?**

Durante el desarrollo de la jornada laboral realizamos la aplicación de nuestras estrategias didácticas, en pro de mejorar la disciplina en cada niño/a a nuestro cargo.

**¿En que necesito mejorar?**

Investigar constantemente sobre estrategias que estén vinculadas a nuestro tema.

Brindar una atención individualizada con aquellos niños que están en constante cambio disciplinario, inquietándonos a conocer la problemática con el fin de incidir desde mi posición como Docente.

Acontinuación describimos las estrategias desarrolladas con niños y niñas para mejorar la disciplina y agilizar la fluidez lectora:

- **Lectura imaginativa (dibujan)** logre notar en los niños que les llama más la atención ir dibujando según su imaginación relacionándolo con lo escuchado, ilustrar el cuento, esto provocó que la lectura despertara interés, atención en el estudiante a través del dibujo.
- **Estrategia el semáforo de comportamiento**, ha servido para reflexionar sobre cómo trabajar en el aula de clase; nos avisa como estamos en la clase, bien-seguimos la clase, mal nos alertamos para mejorar la disciplina, muy mal nos detenemos,

no continuamos y conversamos de forma grupal y reflexiva para mejorar en caso poseen un color.

- **Mi pizarrita.** Esta herramienta es elaborada de forma artesanal por los niños y niñas con apoyo de los padres y madres. A través de esta estrategia el niño mejora su comportamiento puesto que se motiva al mirar a otro lograrlo y si él presenta dificultad se interesa en sí mismo por mejorar. Se hace uso de la autoevaluación

**Caso 3: Investigación de campo para la construcción de Mitos y Leyendas en la comunidad, como una estrategia metodológica para mejorar la disciplina en el aula de clase de 5to y 6to grado de primaria del centro educativo Juan Pablo II. Las docentes Adriana Quintanilla, Irelia**

**Pregunta de investigación:**

¿Cómo mejorar la disciplina en los estudiantes de de 5to y 6to grado de primaria?

**Conceptualizar y contextualizar sobre disciplina:**

¿Qué negociar con las y los estudiantes?

A partir de la reflexión se definieron las estrategias a utilizar que se describen a continuación y que fueron construidas colectivamente: Construcción de un libro de mitos y leyendas de la comunidad del barrio los Martínez – Pantanal, con el fin de desarrollar competencias de localización e investigación por parte de los estudiantes en conjunto con miembros de la comunidad.

El libro fue elaborado por los y las niños de una de las escuelas involucradas en el proceso investigación-acción, con el apoyo de la comunidad de los Martínez – Pantanal, líderes de la comunidad, padres de familia, docentes. El libro narra las apariciones de la mona, el hombre del pantanal y a la mujer de blanco entre otras. Los estudiantes han utilizado, herramientas de las TIC, laptop computadora XO para tomar videos, fotos así mismo celulares, computadora portátil para la

obtención de la información y redacción del libro de mitos y leyendas.

Los estudiantes del 5to y 6to han participado en la elaboración de foros, donde ellos compartieron sus vivencias, la Idiosincrasia de los pueblos. En estos foros participaron los padres de familia y líderes de la comunidad, los estudiantes se van afianzando en valores, apropiándose de su rol como estudiante activo-participativo, creativo.

**Caso 4: Comprensión lectora en los estudiantes de 5to y 6to grado mediados por las TICs (tecnología de la información y la comunicación) centro educativo Wisconsin. Las docentes Maritza Téllez, Sonia y Lesbia**

Los estudiantes de sexto y quinto grado del turno matutino, han logrado motivación, integración y mejora de la comprensión lectora, a través la combinación de las TIC, en el proceso de aprendizajes.

Con la integración de las Tics a las actividades pedagógicas se ha logrado: La motivación y el interés por comprender la lectura de textos lo cual ha contribuido al logro y a la efectividad del proceso de aprendizaje. Con esta iniciativa el estudiante ha desarrolla la imaginación creadora a través de la dramatización, expresión oral, análisis y síntesis, incorpora nuevas palabras enriqueciendo su vocabulario lo que permite desarrollar su expresión escrita.

Motiva el interés investigativo por conocer diferentes culturas a través de la lectura; por consiguiente la disciplina, la cooperación, la solidaridad y el trabajo en equipo.

**Caso 5: Proyectos de aula. Estrategias de evaluación con estudiantes de 6to grado de primaria, Centro educativo Cristo Obrero. Docente Yolanda**

### **Estrategia de evaluación desarrollada:**

En relación a las estrategias de **evaluación**, se realizó una construcción colectiva con los estudiantes, ellos/ellas fueron participes y tomados en cuenta en la elaboración de las estrategias y los criterios de evaluación. Decidieron la forma de evaluarse, la calificación, las fechas y las estrategias a trabajar para mejorar en el aprendizaje.

Se construyeron y aplicaron diferentes estrategias como: exposiciones creativas, dramatizaciones, conversatorios sobre la dificultad del trabajo de las palabras agudas, proyecto de aula y recital de poesía.

Una de las estrategias muy significativa, fue el proyecto de aula; ya que se trabaja de forma integral y transdisciplinar. Para cada una de las estrategias antes mencionadas, se construyeron los siguientes criterios: creatividad, redacción, expresividad, soltura, trabajo en equipo, elaboración de dibujos, entre otros. Los y las estudiantes fueron conscientes de cada uno de los criterios elaborados para evaluar.

### **CONCLUSIONES**

La construcción de estrategias metodológicas para lograr un mejor aprendizaje y cambio de conductas y actitudes en los estudiantes debe partir de conocer el contexto donde viven los estudiantes, sus problemas, intereses, sueños y esperanzas; y por otro lado debe partir de la reflexión crítica de cada docente donde cuestione su práctica y tome decisiones para lograr un cambio en primer lugar de sí mismo.

Es importante destacar que cada uno de los momentos trabajados en la reflexión de la práctica ha ayudado y cuestionado a las docentes en la forma de compartir el aprendizaje; así como el involucramiento de los equipos directivos y comunidad educativa en general. Este proceso ayudó a comprender la forma de aprendizaje de parte de las docentes que reflexionaron la práctica como de la facilitadora que apoyo el proceso de formación y acompañamiento.

### **RECOMENDACIONES**

Las docentes recomendaron los siguientes aspectos que se mencionan a continuación.

- La adecuación curricular y las estrategias de aula desde educación popular.
- Planificación e implementación de un enfoque curricular, integral, transversal, inclusivo y transformador desde la educación Popular.
- Continuar fortaleciendo la reflexión de la práctica docente a través de la Investigación-Acción
- Compartir con los y las docentes; así como con la comunidad educativa, los avances significativos de la experiencia.
- Registrar la información que se vaya trabajando desde el aula de clase, sobre todo registrar en el diario del investigador la expresiones y sentimientos de los y las estudiantes con las que trabajan.
- Contrastar la teoría con la práctica cotidiana y construir nuevos conocimientos desde la experiencia vivida desde la reflexión.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Alegría, F. y. (2012). *Formación a Educadores*. Bogotá: Fe y Alegría.
- Alegría, F. y., & Fe y Alegría. (2005). *Pedagogía de la Educación Popular*. Bogotá: Fe y Alegría.
- Mejía, R. (2000). *Ponencia presentado al Congreso de Fe y Alegría*. Colombia: Fe y Alegría.
- La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular Oscar Jara Holliday Educación Popular; Pedagogía de la Educación Popular; Educación crítica
- Educar para transformar, transformar para educar Carlos Núñez Selección de textos
- Van de Velde, Herman ... (ed.) Educación popular. Herman Van de Velde. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/ Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM).— 1ª. Ed. Estelí:

## “Técnicas alternativas de facilitación de procesos de aprendizaje del Inglés”

Eudomilia Urrutia Mairena<sup>1</sup>

Jilma Pereyra López<sup>2</sup>

### RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación es la aplicación de técnicas para facilitar el aprendizaje del idioma inglés con los estudiantes de tercer año de la carrera de inglés en la FAREM, Estelí, a fin de mejorar el dominio de los aspectos lingüísticos del idioma; así como el nivel de fluidez en que los futuros docentes egresados de la carrera se comunican en el idioma inglés. Se utilizó la metodología de la IAP (Investigación-Acción-Participativa) retomando el enfoque de investigación-acción en educación que John Elliot (2000) describe así “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber y tiene como propósito profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de un problema”. La investigación se realizó durante el segundo semestre del año lectivo del 2013. Primero se realizó un diagnóstico de las dificultades que presentan las (os) estudiantes en la clase de inglés integral, luego se hizo un estudio para la selección de las mejores técnicas a aplicar por último se hizo una evaluación conjunta de la aplicación de las técnicas y su valor pedagógico, incluyendo ventajas y desventajas. Las técnicas de facilitación utilizadas obtuvieron los resultados deseados y se espera que las recomendaciones sirvan de referencia a las y los docentes de la asignatura de inglés integral para facilitar el aprendizaje del idioma inglés.

**Palabras clave:** facilitación del aprendizaje, estrategias, técnicas, trabajo independiente, y motivación intrínseca.

*Recibido: 10 de diciembre de 2014*

*Aceptado: 10 de marzo de 2015*

---

1 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Facultad Regional Multidisciplinaria. FAREM-Estelí Correo Electrónico: milaurrutia62@yahoo.com.mx

2 Maestra en Psicología, atención personalizada y Desarrollo Social/Especialista en Gestión del Desarrollo Comunitario /Psicóloga/ Docente en FAREM Estelí, UNAN Managua/Consultora independiente. Correo electrónico: jplo42@yahoo.com

## **Alternative techniques for facilitating learning processes in English**

### **ABSTRACT**

The main objective of this research is the application of techniques to facilitate the learning of English to students of the third year in the English discipline at FAREM-Estelí, to improve the mastery of linguistic aspects of language; and the level of fluency in those future education graduates who communicate in English. The methodology of the IAP (Action Research Participatory) was used retaking the approach action research in education that John Elliot (2000) describes as “relates to the practical problems daily experienced by teachers, rather than with “theoretical problems” defined by the pure researchers in the vicinity of a discipline of learning and aims to deepen understanding of the teacher (diagnosis) of a problem.” The research was conducted during the second semester of the academic year 2013. First, a diagnosis of the difficulties presented by students in the class of Comprehensive English was made; later a study for the selection of the best techniques was applied, ultimately a joint assessment of the implementation of technical and pedagogical value was made, including advantages and disadvantages. The facilitation techniques used yielded the desired results, and recommendations are expected to serve as references for teachers of the subject of Comprehensive English to facilitate the learning of English.

**Keywords:** facilitating learning, strategies, techniques, independent work, and intrinsic motivation.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este estudio es fundamentar la implementación de técnicas alternativas de facilitación de aprendizajes con los y las estudiantes de la carrera de inglés para garantizar el dominio de las 4 habilidades de comunicación del idioma Inglés speaking, reading, listening y writing (hablar, leer, escuchar y escribir).

Los-as protagonistas son los-as estudiantes de III año de la carrera de Inglés en FAREM-Estelí en el turno sabatino y la facilitadora de la asignatura de Inglés integral, quien es a su vez la investigadora de este estudio.

El marco teórico cuenta principalmente con teorías de la Pedagogía, contextualizadas en el campo laboral de cada día. El punto de partida es la vida estudiantil en el aula de clase.

La estrategia metodológica de la investigación aplicada fue basada en la investigación-acción-participativa (IAP), se utilizó una variedad de técnicas que incluyen encuestas, cuestionarios, entrevistas semi estructuradas, y la observación directa y participante. Fue un proceso muy dinámico e interrelacionado, en el cual se incluyen los principios de franqueza, comunicabilidad e interpretatividad.

Los resultados servirán de insumo para convertirlos en nuevas prácticas educativas, tanto para docentes de la carrera de inglés como para el aprendizaje de cualquier otra lengua extranjera.

Entre las principales conclusiones se pueden mencionar las siguientes: utilizando las estrategias propuestas en este estudio se facilita en gran medida el aprendizaje del idioma inglés; el uso del método comunicativo, por sus siglas CLT, facilita la ejercitación de las cuatro habilidades permitiendo de esta manera que el aprendizaje del idioma sea integral y el estudiante adquiera las habilidades necesarias para comunicarse con un nivel aceptable de fluidez en el idioma inglés.

Para finalizar, se comparten recomendaciones que son reflexiones en diferentes ámbitos como la motivación y la aplicación de técnicas lúdicas, la importancia de utilizar técnicas modernas como el método comunicativo, integrando las cuatro habilidades del idioma: el uso de recursos visuales como murales de vocabulario, la importancia de utilizar las técnicas de comprensión de lecturas para fomentar el hábito de la lectura en las(os) estudiantes, la implementación de juegos de roles para incrementar la fluidez y coherencia de las(os) estudiantes al hablar el idioma inglés en situaciones de la vida real.

### Contexto en que se desarrolla la investigación

Actualmente en la FAREM-Estelí han estado egresando estudiantes de la carrera de inglés con bastantes dificultades para comunicarse en el idioma que estudian durante cinco años y esto les ha afectado a la hora de defender sus tesis, ya que la defensa es completamente en inglés. También es una limitante cuando se enfrentan a la búsqueda de oportunidades en el mercado laboral.

Habiendo observado este problema por varios años, se decidió basar este trabajo de tesis en encontrar otras alternativas metodológicas que les permitan a los y las estudiantes de la FAREM llegar a dominar el idioma inglés con el nivel deseado al finalizar su carrera integrando las 4 habilidades de comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir). La mayoría de los y las estudiantes presentan limitaciones en el dominio del idioma, debido a que solamente practican y realizan actividades académicas durante el periodo de clases y estas a veces son rutinarias y tediosas, además no continúan con prácticas fuera del salón (estudio independiente).

Cuando los y las estudiantes dominan y están preparados/as para comunicarse en el idioma inglés se abren el abanico de posibilidades para insertarse en el mundo laboral, por lo tanto, se hace necesario



recurrir a estrategias efectivas que permitan a los y las estudiantes poner en práctica las cuatro habilidades del idioma inglés de una manera integral.

La pregunta orientadora del proceso que guía este trabajo de investigación es ¿Cómo podemos facilitar los procesos de aprendizaje de estudiantes de la carrera de inglés en la FAREM-Estelí, tal que todas/os sus egresadas/os, sin excepción, se comuniquen en el idioma inglés con un grado aceptable de fluidez y coherencia?

Para dar respuesta a esta interrogante se trabajó en la búsqueda, análisis y comprensión de estrategias innovadoras y efectivas que faciliten el aprendizaje del inglés para aplicarlas con los y las estudiantes que conforman la muestra.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Fundamentos generales de las técnicas de facilitación de los aprendizajes

En su texto de consulta Van de Velde (2013) define la facilitación como “una acción educativa, planteada como una alternativa a las acciones implementadas por los sistemas formales y tradicionales de la llamada educación. En este sentido, ‘la facilitación’ como proceso educativo es una propuesta seria de transformar el sistema educativo formal-tradicional, sus métodos, procedimientos y contenidos, en procesos que generen aprendizajes críticos de la realidad, en la construcción colectiva y el desarrollo de oportunidades de aprendizaje, integrantes de una actitud emprendedora de calidad creciente, en todo un proceso de experienciación”. Además en su material resalta que “facilitar es promover la construcción y renovación del saber en las/os participantes, por medio de procedimientos de intercambio y comunicación efectivos, que desde el análisis crítico, la reflexión, y la propuesta buscan generar cambios profundos en la definición de actitudes personales y colectivas y

crear condiciones para una convivencia democrática integral.”

En cuanto a la aplicación práctica de este concepto, en este estudio entenderemos la facilitación del aprendizaje aplicada en nuestras clases no para intentar “enseñar” a los y las estudiantes a hablar inglés, sino más bien facilitarles el camino para que ellos y ellas mismos/as construyan su aprendizaje.

Además, en este estudio se enfatiza en la aplicación de técnicas alternativas basadas en estrategias derivadas de métodos y sus procedimientos para la facilitación del aprendizaje del idioma inglés en la asignatura de inglés integral, por lo tanto es indispensable definir los términos métodos, procedimientos, estrategias y técnicas, estableciendo su relación y diferencias.

Los métodos se definen como la organización racional y práctica de los medios, recursos, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los estudiantes(as) hacia un logro significativo. Mientras que los procedimientos se definen como una serie ordenada de acciones que se utiliza para desarrollar un determinado método y las técnicas son actividades específicas que llevan a cabo los y las docentes en el proceso de enseñanza para lograr aprendizaje en los(as) estudiantes.

Según Feo (2009) “Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los y las participantes de manera significativa”.

### El Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo del aprendizaje de idiomas se basa en varias premisas teóricas:

1. El principio de comunicación: Actividades que implican la comunicación para promover la

adquisición del lenguaje.

2. El principio de la tarea: Actividades que se dedican las (os) estudiantes en la realización de tareas del mundo real para promover la adquisición del lenguaje.
3. El principio significación: Los (as) estudiantes se comprometen en actividades que promuevan el uso significativo y auténtico de la lengua.

El objetivo principal de este enfoque es que los (as) estudiantes se conviertan en comunicativamente competentes. Los (as) estudiantes desarrollan la competencia en el uso del lenguaje apropiado en determinado contexto social. Mucho énfasis se ha dado a las actividades que permiten a la segunda lengua aprender a negociar significado en actividades que requieren la comunicación oral en el segundo idioma.

### **¿Por qué debemos integrar las cuatro habilidades?**

Se integran las cuatro habilidades del idioma inglés: speaking, reading, listening y writing (hablar, leer, escuchar y escribir) para poder trabajar en el ámbito de la comunicación real, que es el objetivo del enfoque comunicativo y muchos investigadores creen que el manejo de la comunicación realista es una parte integral de las condiciones esenciales para el aprendizaje de idiomas.

Paradigma de investigación: Este estudio pertenece al paradigma de investigación socio crítico bajo el enfoque de investigación-acción-participativo, es constructivista en tanto refiere a una metodología interpretativa que involucra el análisis y la crítica en la construcción del conocimiento sobre la realidad. En la medida que se identifican elementos significativos o se crea conocimiento en los resultados parciales de la investigación, hay una acomodación o adaptación del conocimiento mismo de la investigación.

## 2.1 Ruta del proceso

Etapa 1: Etapa diagnóstica: La etapa diagnóstica se realizó durante el segundo semestre del año 2013 con 10 hombres y 21 mujeres del tercer año de la carrera de inglés. Las técnicas aplicadas fueron grupos focales (método cualitativo) y una encuesta (método cuantitativo). Esta etapa nos permitió conocer las dificultades que los y las estudiantes enfrentan al momento de asimilar los contenidos del idioma, así como al comunicarse, determinando que las bases que traían eran deficientes y que estas deficiencias se originaban en las metodologías aplicadas anteriormente.

Etapa 2: Construcción del plan didáctico. El plan de acompañamiento se construye a partir de las deficiencias encontradas en la habilidad de los y las estudiantes para comunicarse en el nivel apropiado que les corresponde. Durante los grupos focales los y las estudiantes expresaron cuáles eran sus dificultades, necesidades y demandas en relación a mejorar tanto los contenidos como la metodología. Tomando en cuenta los aportes de los y las estudiantes se construyó la estrategia de acompañamiento que posteriormente fue validada con ellas/os.

Etapa 3: Implementación del plan: La estrategia de acompañamiento fue llevada a cabo con el mismo grupo con el que se realizó el diagnóstico durante el primer semestre del año 2014. Se monitorearon las actividades del plan y los avances del aprendizaje por medio de instrumentos de evaluación que fueron aplicados al final de cada una de las técnicas, y que se describen en la parte de la metodología.

El plan de acompañamiento se realizó con la participación de las/os 31 estudiantes de tercer año y la facilitadora quien se responsabilizó de aplicar las nuevas técnicas o metodologías. Cada vez que se aplicaba una nueva técnica era evaluada al finalizar la sesión. Esto garantizó la sistematicidad de la experiencia de recolección de datos.

Etapa 4: Todas las estrategias de acompañamiento se aplicaron y evaluaron con la participación de ellos y ellas. Evaluación del plan: Los criterios que se utilizaron para evaluar fueron:

1. escuchar, discriminando las respuestas.
2. hablar, pronunciando correctamente.
3. leer, mediante aplicación de técnicas de comprensión de lecturas.
4. escribir mediante redacción de diálogos de la vida real.

La población del estudio la componen la totalidad de estudiantes de III año de la carrera de inglés que están cursando la asignatura de inglés integral, 10 hombres y 21 mujeres y una docente que está a cargo de facilitar la asignatura y a la vez acompañará el proceso de investigación.

El grupo participante se eligió de forma intencionada o sea de forma inductiva considerando que se ajusta a ciertos criterios de selección y que se describen a continuación.

1. Estudiantes de la carrera de inglés
2. Tercer año del turno sabatino.
3. Quinto nivel de inglés
4. Hombres y mujeres
5. Voluntad de participar en el estudio
6. Acceder a servicios de luz, internet y servicios educativos

### **Fuentes y Procedimientos de recogida de datos**

Los y las estudiantes fueron consultados/as sobre su opinión y su sentir en relación a su participación en este estudio y se explicó la finalidad y posible utilidad del mismo, También se pidió su consentimiento para filmar algunas actividades en particular. Se acompañó el proceso durante 14 sesiones realizadas los días sábado de una a cuatro de la tarde.

Los procedimientos y técnicas utilizadas en este estudio de campo incluyen: observación participativa, entrevista y vaciado de productos de las actividades de los y las estudiantes. Los datos recopilados fueron registrados mediante anotaciones en guías de registro, grabación en video y/o tomas fotográficas.

### **Productos de las actividades**

Los productos de las actividades escritas, que constituye la memoria de las actividades presenciales y de estudio independiente efectuado por el grupo-clase es considerado por la investigadora como un banco de datos que aportó información sobre el impacto de dichas actividades en el aprendizaje del idioma inglés, por tanto fueron utilizados como fuente de datos.

### **Ruta metodológica del trabajo de campo**

Se inició el trabajo de campo con un diagnóstico preliminar, el cual consistió en observaciones directas de parte de la investigadora al comportamiento de las(os) estudiantes en el desarrollo de las actividades del curso y con preguntas directas a las (os) participantes sobre la problemática que han enfrentado en las clases de inglés integral. La mayoría de las(os) estudiantes opinó que sus principales problemas los encuentran al momento de tratar de comunicar sus ideas en inglés, ya que carecen de suficiente vocabulario y conocimiento de las estructuras básicas para formar ideas coherentes.

A partir de esta problemática se decidió trabajar con seis técnicas que eran las que cumplían con los requerimientos para ser aplicadas con este grupo en particular, considerando los contenidos de la asignatura y el avance del grupo, tomando en cuenta el diagnóstico realizado, todo esto con la intención de facilitar el aprendizaje del idioma inglés en la asignatura de inglés integral y cumplir con los objetivos de la investigación.

Se inició con la técnica de aplicación de un bosquejo de clase. Se proporcionó a las(os) estudiantes un plan

bosquejo antes de iniciar las clases de ese día, el cual fue leído y comentado por las(os) estudiantes. Luego se procedió a realizar las actividades incluidas en el plan. En la siguiente semana no se aplicó la técnica para obtener parámetros que nos permitieran establecer comparaciones entre la aplicación y no aplicación del plan bosquejo. En el siguiente encuentro se aplicó de nuevo la técnica y antes de finalizar a clase se pasó una encuesta a las(os) estudiantes para verificar la efectividad de la aplicación de dicha técnica.

En el siguiente encuentro, el diecisiete de mayo, se aplicaron las técnicas de comprensión de lecturas por medio de una dinámica para aplicar las técnicas de Skimming y Scanning incluidas en las técnicas de comprensión de lecturas, esta consistía en trabajos en equipos para obtener las ideas principales de un texto y luego contestar lo más rápidamente posible cinco preguntas acerca del texto. Luego se aplicaron el resto de las estrategias y al finalizar la clase se pasó una evaluación, la cual fue altamente satisfactoria.

En el encuentro de la siguiente semana se aplicó la técnica de Bingo. En ella se practicó el pasado participio de verbos irregulares, al finalizar la actividad se pasó una encuesta para comprobar la efectividad de la técnica. Se pudo percibir que las(os) estudiantes disfrutaron mucho la actividad, hubo una integración y participación completa por parte de las(os) estudiantes y al mismo tiempo practicaron los pasados participios de los verbos irregulares.

En el encuentro posterior se aplicó la dinámica de las sillas musicales, la cual las(os) estudiantes disfrutaron mucho y participaron animadamente. Se utilizó esta técnica para fortalecer el tema de preguntas de si/no y preguntas de información. Al finalizar dicha actividad se pasó una evaluación en la cual se pudieron observar resultados positivos.

El 21 de junio se aplicó la técnica de Role Play. Se formaron los equipos de trabajo y se asignó a cada

grupo un tema para formar su propia dramatización. Se les dio suficiente tiempo para practicarla y luego pasaron a dramatizar sus papeles. Esta técnica ayuda mucho a las(os) estudiantes a interpretar papeles de la vida real y mejorar su fluidez al hablar el idioma. Luego se evaluó la actividad con una encuesta, la cual arrojó resultados muy positivos.

La última técnica aplicada fue el de las entrevistas periodísticas. Las(os) estudiantes se integraron activamente en el desempeño de su papel como reporteros, realizaron entrevistas a sus compañeras(os) y luego reportaron en un canal de televisión montado en el aula las entrevistas. Al finalizar la actividad se aplicó una pequeña encuesta en la cual las(os) estudiantes plasmaron sus ideas sobre la técnica.

Durante todo el proceso en el periodo de la aplicación de las técnicas las(os) estudiantes estuvieron elaborando “pictionary” o murales con imágenes del vocabulario que se estaba ejercitando en el momento. Los estudiantes participaron activamente, trayendo imágenes de sus casas para la elaboración de los murales.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Diagnóstico

Factores identificados por los y las estudiantes asociados al bajo aprendizaje de las 4 habilidades básicas del idioma inglés. En la realización de los grupos focales con los y las estudiantes, se expresó lo siguiente:

- Dificultad para organizar su tiempo de estudio.
- Las metodologías antes utilizadas son tradicionales basadas en la repetición para memorizar.
- Se identificó la necesidad del apadrinamiento para tener a alguien a quien acudir especialmente en los temas más difíciles.
- Se identificó la demanda de recursos novedosos, visuales, escritos, auditivos.

- También salió a relucir la poca iniciativa de los y las estudiantes para utilizar recursos de la vida cotidiana en su aprendizaje.
- Las bases en el idioma inglés que traen de la educación secundaria son sumamente deficientes.
- Posibles alternativas para mejorar el aprendizaje de las 4 habilidades de comunicación en inglés.
- Se implementaron las técnicas seleccionadas durante los periodos de clases presenciales y las que se asignaron como trabajo independiente estaban respaldadas con guías estructuradas de acuerdo a los criterios de aprendizaje y evaluación.
- Se aplicaron técnicas de aprendizaje vivencial. También se utilizó el método comunicativo y la lúdica.
- Se seleccionó lo técnica de apadrinamiento para fortalecer los vínculos y motivarlos (las).
- Se le orientaron tareas haciendo uso del internet, la radio, la televisión, y la elaboración de recursos gráficos como los “pictionaries”.
- Se orientó la redacción de diálogos basados directamente en situaciones de la vida real.
- Se utilizaron las técnicas de comprensión de lecturas con el fin de compensar las deficiencias del estudio del inglés en la secundaria.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para concluir, después de haber estado aplicando las técnicas con las(os) estudiantes de tercer año de la carrera de inglés se puede aseverar que el uso del método comunicativo integrando las cuatro habilidades del idioma (leer, escribir, hablar, escuchar) es muy efectivo para, en primer lugar facilitar el aprendizaje del idioma inglés y en segundo lugar para lograr una mayor fluidez de parte de los estudiantes al comunicarse en el idioma, que es en fin el objetivo principal del perfil de la carrera.

Las(os) estudiantes deben estar enteradas(os) durante todo el proceso del desarrollo de la clase de cuáles son los objetivos que se espera que ellos alcancen en ese

encuentro, cuáles son las actividades que se llevaran a cabo y cuáles son las formas de evaluación que se utilizaran para valorar cada encuentro.

Además, las(os) estudiantes necesitan que sean incluidas en sus sesiones de clase, en cada encuentro, actividades lúdicas ya que esta motiva a las(os) estudiantes a participar más dinámicamente, a perder un poco la timidez y a interactuar con las(os) demás estudiantes, sus compañeras(os) de clase.

El uso de las técnicas de comprensión de lecturas no es un concepto nuevo, pero muchas veces no se toma en cuenta para mejorar y fomentar el hábito de la lectura en las(os) estudiantes. Esta es una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual de las(os) estudiantes. La lectura nos abre el mundo, ya que la mayoría del conocimiento científico, tecnológico, social, etc. esta impreso en libros y las(os) estudiantes necesitan desarrollar técnicas que le ayuden a interpretar correctamente lo que se está leyendo.

El uso de murales de vocabulario con imágenes (pictionaries) son auxiliares excelentes para la adquisición del vocabulario sin necesidad de estar aprendiendo largas listas aisladas del contexto.

También, para la adquisición efectiva de vocabulario se recomienda el uso de dinámicas como el juego de Bingo, en el cual los estudiantes ejercitan la escucha y pronunciación, además de aprender vocabulario de una forma divertida. El Bingo se puede utilizar para ejercitar cualquier vocabulario que se esté abordando en clase desde vocabulario sencillo, por ejemplo; números, colores, partes del cuerpo, etc. hasta vocabulario más avanzado, por ejemplo; pasado simple y pasado participios de verbos, sustantivos compuestos, frases verbales, etc.

Toda actividad lúdica bien planificada tiene efectos positivos en las(os) estudiantes. Influyen positivamente para disminuir el stress que enfrenta las(os) estudiantes



al tener que hablar un idioma que no es su lengua nativa, a relajar músculos, ponerse en movimiento mediante el baile y a reír, lo cual es muy saludable para nuestros cuerpos. El juego de las sillas musicales pone en práctica todo lo antes mencionado; las(os) estudiantes además de disfrutar de un juego, aprenden nuevas estructuras o ejercitan y refuerzan lo aprendido en sesiones anteriores.

Las actividades periodísticas también ayudan a las(os) estudiantes a desenvolverse mejor en el idioma inglés. Adquieren y desarrollan habilidades como la escucha, ya que tienen que estar atentos a las respuestas de sus compañeras(os), la escritura al tener que tomar notas de lo que están escuchando, la lectura, al tener que leer dichas notas y el habla, al reportar lo que sus compañeras(os) dijeron durante la entrevista.

En el desarrollo de esta investigación se pudo notar que una de las técnicas que más éxito obtuvo fue la del apadrinamiento. La razón de dicho éxito se debió a que muchas veces los docentes de inglés tienen que trabajar con grupos exageradamente grandes y no tienen el suficiente tiempo para atender las diferencias individuales. Las(os) padrinos en este caso son un recurso muy valioso que facilitan tanto el trabajo del docente como el aprendizaje de sus compañeras(os) y al mismo tiempo sirve de reforzamiento a los que están actuando como padrinos o madrinas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, T. L. (2012). *Effective english learning Unit 7*. Obtenido de [www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/.../EEL\\_7\\_Speaking.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/.../EEL_7_Speaking.pdf)
- Barea, G. A. (2009). *La Utilización de Estrategias Didácticas en Clase*.
- Beare, K. (2014). *Teaching Conversational Skills - Tips and Strategies*.
- Bowen, T. (2014). *Teaching approaches: the communicative classroom*.
- Brewster, C. F. (2014). *Increasing student engagement and motivation*. (s.n)
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and teaching*. 4.
- Chamot, A. U, & O'Malley, J.M. (1994). “*The CALLA handbook: Implementing the cognitive-academic language learning approach*.” Reading: MA: Addison Wesley.
- Davis, K. J. (2009). *Picture Dictionary*.
- Englishtips. (2002). *Englishtips.org*. Obtenido de <http://englishtips.org/1150823770-the-importance-of-using-games-in-the-english.html>.
- (ESMA), (2011). *Educador: ¿facilitador o problematizador? Edición No. 1*.
- Feo, R. (18 de Agosto de 2013). Obtenido de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_16\\_13.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (s.n)
- GB, Oxfam. (2007). *Construyendo confianza en equipos diversos*.
- Gortau (2009). *Técnicas de la investigación - Itescham* [www.itescham.com/Syllabus/Doctos/r821.DOC](http://www.itescham.com/Syllabus/Doctos/r821.DOC)
- Joel Barnard, e. C. (2013). *Fun ESL Grammar Lessons(s.n)*
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (second ed.). Oxford University Press. [http://www.englishraven.com/method\\_communicative.html](http://www.englishraven.com/method_communicative.html)
- Leliebre, M. B. (2014). Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd170/trabajo-independiente-en-la-clase-encuentro.htm>
- Leonard, V. (2013). *How to Teach Someone to Speak English*.
- Longman Palacios, J. M. (2000). *Desarrollo Psicológico y Educación*
- Marcos Conde (1999) *El desarrollo de habilidades de trabajo independiente en el proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés*. <http://www.eumed.net>
- Medina, Gual Luis (2010) Obtenido de: [es.slideshare.net/gualis91/04-estrategias-participativas](http://es.slideshare.net/gualis91/04-estrategias-participativas)
- M. Prensky, (2001). *Digital Game-Based Learning*.



- New York: McGraw Hill
- Nunan, D. (1989). *“Designing tasks for the communicative classroom.”* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *“Language learning strategies. What every teacher should know.”* Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1996). *“Language learning strategies around the world. Cross-cultural perspectives.”* Manoa: University of Hawaii Press.
- Peregoy, S.F., & Boyle, O.F. (2001). *“Reading, writing, and learning in ESL.”* New York: Addison Wesley Longman.
- Sanchez, G. (s.f.). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico.*
- Sauvignon, S. J. (1990). *Communicative language teaching: Definitions and directions.* In J. E. Atlatis (Ed.), Georgetown university round table on language and linguistics (pp.205-217). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *“The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom.”* Boston: Heinle & Heinle.

## Construcción colectiva de 'actitud cooperativa' desde un escenario virtual de aprendizaje

Carla Yeneris Caballero<sup>1</sup>

Herman Van de Velde<sup>2</sup>

### RESUMEN

Artículo basado en los resultados de una investigación que la autora realizó con el objetivo de aportar a la comprensión de cómo se puede construir colectivamente una actitud cooperativa desde escenarios virtuales de aprendizaje. El estudio constata que las estrategias metodológicas, los temas y un ambiente de afectividad fomentan una actitud cooperativa y permiten generar cambios sustanciales en el nivel de conciencia y los significados positivos que las/os participantes asignan a una experiencia educativa construida desde un enfoque de cooperación (genuina). La contribución teórica del estudio consiste en los sentidos y el concepto de cooperación genuina (5 pilares y 2 ambientes) vinculado a la construcción de una actitud cooperativa. Esta actitud integra 15 dimensiones y se relaciona con, al menos, 5 ejes del aprendizaje cooperativo. El aporte práctico son técnicas cooperativas que se pueden implementar desde un escenario virtual de aprendizaje. Las novedades se relacionan con el uso de plataformas educativas como mediadoras de procesos educativos, la incorporación de técnicas didácticas-tecnológicas adaptadas a lo virtual y la participación de una diversidad de personas en cursos virtuales de ABACOenRed y que compartan su visión pedagógica.

**Palabras clave:** cooperación genuina, actitud cooperativa, escenarios virtuales de aprendizaje

*Recibido:* 12 de septiembre de 2014

*Aceptado:* 10 de marzo de 2015

---

1 Egresada de la Maestría en Gestión del Desarrollo Comunitario, modalidad virtual. Facilitadora de procesos de aprendizajes (modalidad virtual y presencial). Experiencia como consultora de proyectos en aspectos relacionados a evaluaciones, sistematizaciones e investigaciones participativas..Correo Electrónico: carla@abacoenred.com

2 Doctor en Ciencias Pedagógicas, docente UNAN-Managua / FAREM-Estelí y coordinador de ABACOenRed (www.abacoenred.com), un referente nuestroamericano como propuesta pedagógico-metodológica en construcción. Correo Electrónico: herman@abacoenred.com.

## **Collective construction of ‘cooperative attitude’ from a virtual learning scenario**

### **ABSTRACT**

Article based on the results of an investigation that the author conducted with the objective of contributing to the understanding of how to collectively build a cooperative attitude from virtual learning scenarios. The study noted that the approaches, themes and an atmosphere of affection foster a cooperative attitude and can generate substantial changes in the level of awareness and positive meanings that participants assign to an educational experience built from a cooperative approach (genuine). The theoretical contribution of the study consists of the senses and the concept of genuine cooperation (5 Pillars and 2 rooms) linked to the construction of a cooperative attitude. This approach integrates 15 dimensions and is related to at least 5 axis of cooperative learning. The practical contribution is cooperative techniques that can be deployed from a virtual learning scenario. The novelties relate to the use of educational platforms as mediators of educational processes, incorporating resource-technological techniques adapted to the virtual and the participation of a variety of people in virtual courses ABACOenRed and that share their pedagogical vision.

**Keywords:** genuine cooperation, cooperative attitude, virtual learning scenarios

## INTRODUCCIÓN

En la era tecnológica actual, cada vez más, los procesos educativos están siendo facilitados a través de plataformas, entornos o escenarios virtuales. Estas plataformas se han venido popularizando y constituyen una alternativa para quienes desean participar en procesos de aprendizajes con flexibilidad en la planeación de los tiempos de estudio; optimizando recursos y aprovechando herramientas pedagógicas adaptadas a tiempos modernos obviando las distancias físicas entre quienes participan en el proceso.

Por supuesto, un entorno virtual de aprendizaje, además de estar construido sobre una plataforma tecnológica, debe responder a una perspectiva pedagógico-metodológica que facilite procesos de interacción social de cara a la formación virtual, en este caso de tipo cooperativo.

La cooperación integrada a los procesos educativos implica lo ya planteado por Pujolás (2009, p. 226), parafraseando a Slavin (1985), que es necesario “*cooperar para aprender, para aprender a cooperar*”. Ovejero (1993) lo plantea también como una necesidad creciente para “evitar contextos educativos individualistas y competitivos que están profundizando la crisis de socialización y más bien se debe trabajar en contextos de interacción social cooperativa” (p. 379). Se trata, pues, de dar preeminencia a los procesos educativos que destaquen la colectividad y la construcción de oportunidades de aprendizaje para todas y todos, rescatando la cooperación desde un sentido didáctico, conceptual y cultural.

Es importante trabajar la cooperación como opción, posición y acción pedagógica considerando la construcción de una cultura cooperativa genuina, es decir **cooperación genuina**, que implica no solo un sentido didáctico y conceptual, sino también como enfoque cultural. Esto último nos posiciona en una situación contra hegemónica necesaria de construcción social y pedagógica.

Según Van de Velde (2013) el término '**cooperación genuina**' se concibe como un acto educativo y una acción político-pedagógica que se basa en cinco pilares fundamentales desde su interrelación e integración creativa:

1. **El arte de escuchar**, llamada *APERTURA*, que implica un abrirse a la escucha, estar atenta/o a lo que dicen las/os demás y también el contexto.
2. **La habilidad de interpretar**, *LECTURA*, lo que se ha escuchado decir a las/os demás con una actitud de profundo respeto a la diversidad particular según el contexto.
3. **La voluntad de compartir**, *LA TERNURA*, como la expresión máxima de solidaridad. Querer cooperar, querer compartir, ser solidaria/o con las/os demás con respeto, desde el diálogo, desde la interculturalidad y con una actitud de servicio.
4. **La decisión de compromiso**, *POSTURA*, es decir, tomar una posición, expresarla y defenderla.
5. **La visión de integración**, *LA CONTEXTURA*, como una consideración a la globalidad en la que vivimos, al contexto global sin perder de vista lo local.

Estos 5 pilares deben entrelazarse a través de un ambiente de profunda CONFIANZA y capacidades de (AUTO) CRITICA CONSTRUCTIVA.

Pero... ¿Será que esto de cooperar es algo nuevo? ¿Integrar la cooperación en la educación es una novedad? Ni mucho menos, como nos dice Suárez (2008): “la escuela no requiere inventar la cooperación, lo que necesita es asumirla – e implicarla en los modelos pedagógicos- como condición social de aprendizaje” (p. 15). Tal como Suárez propone, se debe ser consciente que la cooperación, como estrategia de desarrollo humano, no requiere mucha presentación, es tan antigua como la humanidad que la ha validado en innumerables ocasiones para subsistir, progresar y sobre todo, configurar lo propiamente humano con otras/os, la cultura.

Efectivamente, no es que la cooperación requiera mucha presentación, sino más bien, que los modelos sociales y, por ende los modelos educativos, están inspirados en una visión del “mundo mercado” que sostiene el paradigma del “desarrollo” que se expresa en las acumulaciones desproporcionadas y las exclusiones, la riqueza exagerada y la pobreza alarmante.

¿Cuál debería ser entonces la propuesta? Debería ser desarrollar procesos educativos basados en la cooperación, dejarse inspirar por otra visión del mundo, una visión contextual que se base en los valores de la solidaridad, la acción comunitaria, la convivencia armónica con la naturaleza y que persiga la construcción de comunidades sostenibles y felices. Esa propuesta alternativa del mundo rompe con el individualismo y debe ser construida mediante referentes éticos-pedagógicos y metodológicos alternativos que se conviertan en procesos de construcción colectiva de oportunidades para aprender, integrantes de una **actitud cooperativa** emprendedora de calidad creciente.

Al hablar de ‘actitud cooperativa’ nos referimos a un ‘estado complejo de integración, relativamente estable, de 15 dimensiones, relacionado con los 5 pilares y 2 ambientes de la cooperación genuina’. Se nombra como ‘actitud cooperativa’ para enfatizar que no solo se considera a los tres componentes comúnmente propuestos por la psicología social (cognitiva, afectiva y conductual), sino que se retoma de la propuesta de ABACOenRed 12 componentes más (nombrándolos más bien como dimensiones<sup>1</sup>).

A continuación las 15 dimensiones de la actitud cooperativa que son retomados en el instrumento que se desarrolló en esta investigación (la escala de actitud) para valorar la actitud cooperativa:

1. *Dimensión cognitiva*, relacionada con los conocimientos teórico-prácticos, las

interpretaciones cognitivas, creencias.

2. *Dimensión afectiva*, que se expresa en las experiencias vividas, interpretaciones sentidas y emociones.
3. *Dimensión conductual*, que son las formas expresas de relacionarse activamente con su ambiente, tanto social, natural y material.
4. *Dimensión político-ideológica* que se refleja en expresiones de compromiso desde las posiciones políticas e ideológicas que cada persona tiene.
5. *Dimensión económica*, que implica la relación de las personas con los medios de producción.
6. *Dimensión ética*, que se expresa en los valores y las normas que se comparten como todo un proceso de negociación y se constituyen en un sistema propio.
7. *Dimensión histórico-cultural* que permite una mayor comprensión de por qué las personas somos quienes somos y cómo nos expresamos.
8. *Dimensión cívica* que indica la relación de fondo que la persona establece con el estado y abarca su posición ciudadana. Integra su sentido de responsabilidad social.
9. *Dimensión estética*, referida a la capacidad del disfrute, de la contemplación viva, tanto de lo que una/o misma/o hace como de lo que hacen otras/os, tanto de su propio ser, como de los seres otros y del ser comunitario, de nuestro ser como colectivo, como sociedad.
10. *Dimensión bio-energética*, referida al estado del cuerpo humano, el ambiente y la salud tanto física como psico-social.
11. *Dimensión volitiva*, que se refleja en la voluntad, deseo o capacidad de decidir.
12. *Dimensión psicomotora*, que incorpora el conjunto de hábitos, capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas necesario para el ejercicio con calidad de una determinada tarea.
13. *Dimensión lúdico-artístico-creativa*, relacionada directamente con la capacidad humana de expresarse y de crear.
14. *Dimensión social o inter-relacional*, la cual hace referencia al ‘estado de salud’ de nuestras relaciones

<sup>1</sup> Se prefiere el uso de la palabra ‘dimensión’ por ser un término que denota una visión holística e integradora de los fenómenos vitales. Dimensión refiere a un mayor alcance, magnitud e integralidad, en donde pueden haber uno o varios componentes.

tanto en lo material como en lo social.

15. *Dimensión biológica* que refleja, dentro de toda actitud, la relación intrínseca del ser humano con la naturaleza (medio ambiente).

Todo lo anterior es una 'esquemmatización', o más bien 'estructuración' del fenómeno 'actitud' y se debe integrar un enfoque holístico que implica que toda actitud en la vida es única, integral, integradora e integrada. Sirve esta estructuración para el análisis teórico, sin embargo, también puede tener una 'utilidad práctica' bastante accesible, a pesar de que resulte aparentemente contradictorio con el enfoque holístico: si en una determinada situación, se logra 'descomponer' la **actitud** y visualizar, tanto componentes fuertes, como débiles, entonces se podrían identificar posibles pistas por dónde entrar para lograr un aprendizaje (cambio de actitud) de mayor calidad.

Con el objetivo de *aportar a la comprensión de cómo se puede construir colectivamente una actitud cooperativa en escenarios virtuales de aprendizaje*, y reconociendo la complejidad del fenómeno de la construcción de una cultura de cooperación en una experiencia de formación virtual, es que se realizó la investigación de la que se deriva el presente artículo. El objeto del estudio fue la comprensión del *nivel de actitud cooperativa* de las/os participantes en cursos virtuales, facilitados concretamente desde ABACOenRed, desde su plataforma educativa virtual y coherente con su referente ético-pedagógico-metodológico.

En el estudio se identificaron los aspectos que inciden en la construcción de esta actitud y partiendo del supuesto inicial que uno de estos elementos es la incorporación de técnicas grupales o cooperativas en el proceso de aprendizaje.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Herramientas metodológicas esenciales de planeación del proceso de investigación fueron la **visión vertical** y la **visión horizontal**.

En la visión vertical se incluyó un acercamiento a la razón de ser del proceso investigativo, la situación problemática/sueño, problema científico y sus preguntas orientadoras, objeto y sujetos de estudio, campo de acción, sistema de objetivos y tipo de investigación, así como una bibliografía básica inicial.

La visión horizontal presenta en forma de matriz, las principales interrogantes científicas del estudio y sus correspondientes tareas, métodos, resultados y 'posible salida' en la estructura final de la tesis.

La ruta metodológica del proceso de investigación se dividió en 6 momentos metodológicos generales, desde la preparación del proceso de investigación, la definición y preparación de instrumentos metodológicos, el trabajo de campo hasta el procesamiento, análisis e interpretación de datos para elaborar el informe final que correspondió directamente al sistema de objetivos planteados.

Con respecto a los **métodos**, a **nivel teórico** se aplicaron:

- La **revisión documental** y su correspondiente análisis de contenido para la construcción del referente teórico-conceptual-experiencial. Vale mencionar que como preámbulo de la investigación se abrió un foro en LinkedIn<sup>2</sup> para crear un debate y análisis entre distintos profesionales latinoamericanos acerca de sus concepciones sobre los conceptos cooperar-colaborar y cómo inciden las técnicas cooperativas para fomentar una cultura de cooperación a lo interno del grupo de participantes en procesos virtuales. Estas reflexiones sirvieron para nutrir el referente teórico-experiencial y afinar las ideas iniciales del proceso de investigación.

<sup>2</sup> Red Social orientada a establecer relaciones profesionales e intercambio de ideas sobre temas diversos.



**Estimada/o amiga/o:**

Te invitamos a que compartas tu valoración sobre las siguientes frases, las cuales están relacionadas con distintas preferencias en cuanto a una variedad de formas de trabajo. Tenemos respeto profundo por la diversidad de ideas y prácticas reconociendo la complementariedad necesaria que garantiza la calidad del trabajo en cada contexto.

**Antes, nos gustaría saber algunos de tus datos personales:**

Sexo: *Mujer*  *Hombre*  Edad: Profesión: Función laboral (actual):

**Marca con una X en la columna que corresponda de acuerdo a la escala planteada.**

#	Escala:	1	2	3	4	5	6	7
		Definitivamente, NO es así (totalmente en desacuerdo)	Considero que NO es así	Me parece que NO es así	Realmente NO SE si será así (ni de acuerdo, ni en desacuerdo)	Me parece que así es	Considero que si, así es	Definitivamente, así es (totalmente de acuerdo)
		<b>OJO:</b> Revisa muy bien lo que significa cada número (ver escala al lado izquierdo)						
01	Sólo trabajo en equipo cuando me lo orientan explícitamente.							
02	Al trabajar en equipo resuelvo mejor las tareas.							
03	En el trabajo en equipo, uno/a somos todos/as y todos/as somos uno/a.							
04	Si trabajo sola/o, soy más eficiente.							
05	No hago nada a favor del medio ambiente, porque sólo mi esfuerzo no sirve de nada.							
06	Cuando trabajo en equipo, me estanco y no desarrollo plenamente mis talentos.							
07	Mientras más opiniones hay sobre un trabajo, nos cuesta más ponernos de acuerdo.							
08	Desde mi punto de vista, cooperar y colaborar es lo mismo.							
09	De nada sirve que trabajemos en equipo porque, con frecuencia, no tomamos en cuenta nuestras opiniones.							
10	Nuestra sobrevivencia está determinada por nuestra capacidad de cooperación.							
11	El trabajo en equipo nos permite ir construyendo un ambiente de confianza.							
12	Si trabajamos en equipo, compartimos metas.							
13	Reunirme en equipo me gusta, aunque me sienta mal de salud.							
14	Soy más creativo/a cuando trabajo solo/a.							
15	Al poder elegir entre trabajar en equipo y trabajar sola/o, prefiero hacerlo solo/a.							
16	Si compito, alcanzo mejor mis metas.							
17	El trabajo en equipo me permite desarrollar más mis habilidades.							
18	Mi relación con los miembros de mi familia, mi comunidad y mis compañeros/as de clase no influyen mucho en mi persona.							
19	Cuando trabajamos en equipo, respetamos la diversidad de opiniones y sentimientos.							
20	La forma en que me relaciono con otras personas, se refleja en cómo me integro en un equipo de trabajo.							
21	Con buena salud físico-mental trabajo mejor individualmente.							
22	Al compartir mis ideas en un equipo, éstas se enriquecen, lo que me permite crear ideas superiores.							
23	Saber interpretar nuestros aportes en equipo es importante para cumplir una meta común.							
24	Para que nuestro país salga adelante, debemos trabajar juntas/os.							
25	Mi comunidad y yo, constituimos una unidad inseparable.							
26	Con el trabajo individual resuelvo más rápido y con mejor calidad cualquier tarea.							
27	Tengo que tener voluntad de compartir como condición, para un trabajo de equipo con calidad.							
28	En los equipos de trabajo, muchas veces no nos sabemos escuchar.							
29	Trabajar en equipo es una expresión cultural nuestra.							
30	Me siento más cómodo/a trabajando solo/a porque así no me critican tanto.							

!!!Muchas gracias!!!

empíricos.

• También se aplicó el **análisis, síntesis e inducción** como métodos que permitieron extraer de los datos la información resultante del proceso investigativo.

Los métodos a **nivel empírico:**

• La **escala tipo Likert** la cual permitió valorar, de forma eminentemente cualitativa y subjetiva, la actitud de las/os miembros de la comunidad con respecto a la cooperación y en el trabajo en equipo (ver figura #1).

• Los **conversatorios abiertos** utilizando medios virtuales (chat por Skype o Facebook y los intercambios en los foros y chat).

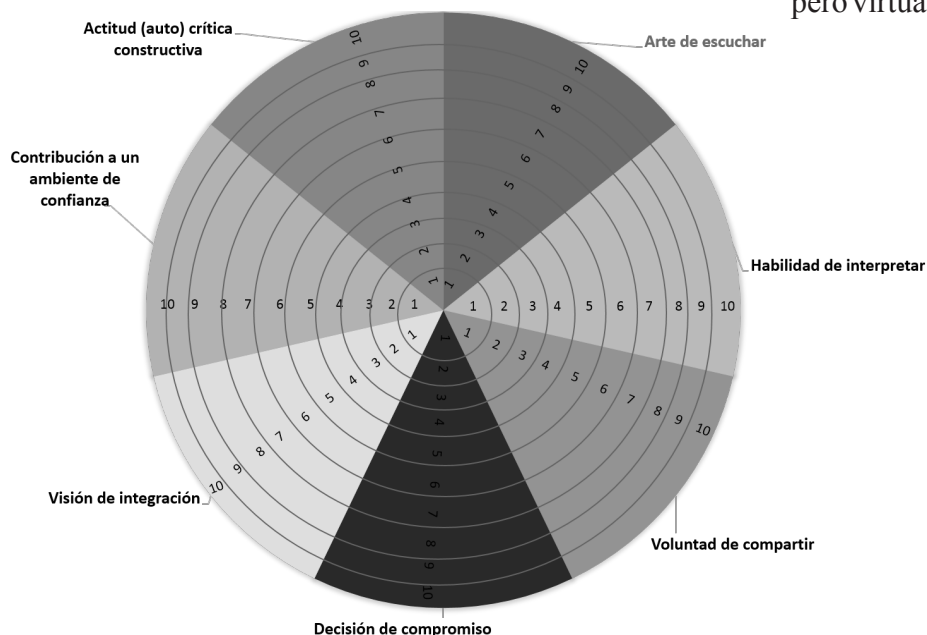
• Los **grupos o chat focales** que, a través de preguntas guía, permitieron conocer los sentires y pensares de las/os participantes en cuanto a la construcción de la actitud cooperativa (se llaman chat focales porque fueron realizados por medio de la sala de chat de la plataforma y por desarrollar un tema 'focal' de reflexión).

• **Entrevista escrita basada en una guía de evaluación** con las

que se pretendió integrar diferentes puntos de vista respecto a la valoración del proceso desarrollado: la auto-evaluación crítica, la co-evaluación entre participantes y particularmente en el grupo-base, así como la evaluación general del diplomado, incluyendo también el rol de facilitación. En esta guía se incluyeron escalas de valoración de 1 a 10 en donde 1 era totalmente insatisfecha/o y 10 – totalmente satisfecha/o. A la guía de evaluación se integró un instrumento especial de auto-percepción (ver figura #2) para que cada una/o de las/os

- El **enfoque sistémico** utilizado en la interpretación de las relaciones entre los datos obtenidos por la vía empírica en el proceso de valoración de la construcción de una actitud cooperativa y los factores incidentes en un escenario educativo virtual.
- El **método vivencial** que permitió la incorporación de la reflexión teórica desde la experiencia de la autora de la tesis como facilitadora de procesos de aprendizajes en escenarios educativos virtuales, así como las expresiones subjetivas de las/os participantes expresadas a través de los métodos

participantes valorara su actitud cooperativa a partir del ejercicio de los 5 pilares y los 2 ambientes de la 'Cooperación Genuina'.



virtual de Moodle.

- La **observación participante** la cual brindó la posibilidad inmersiva, consciente y sistemática, pero virtual, de compartir las actividades, intereses y afectos desde dentro, como compañera más de aprendizaje sin delatar la condición de investigadora (Suárez, 2010), para poder explicar desde fuera la dinámica de construcción de una actitud cooperativa.

La investigación, eminentemente **cualitativa**, se basó en el **método descriptivo** y utilizó un **proceso inductivo** tratando de desarrollar conceptos, interacciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos emergentes.

- **Escritos o ensayos personales** sobre la valoración general del diplomado enfatizando en la construcción de la actitud cooperativa y sus lecciones aprendidas en el proceso.
- La **triangulación** como una forma de constatar los resultados obtenidos, a través de los distintos métodos empíricos, que posibilitó integrar la información recogida sobre cómo dicen que interactúan o construyen actitud cooperativa (escala Likert, entrevistas, guías de evaluación, escritos, conversatorios), cómo es que interactúan (a través del análisis de los mensajes escritos en los foros y chat) y cómo se ha interactuado cooperativamente (a través de la observación participante) por medio de todas las herramientas tecnológicas del aula

La **muestra elegida (invitada)**, o la comunidad de referencia del estudio, es la conformada por las/os participantes en el VIII Diplomado en Facilitación y Acompañamiento de Procesos de Aprendizajes (DI-FACIL 8)<sup>3</sup> de la cual la autora del artículo fue la facilitadora.

La **muestra productiva**, es decir, quienes respondieron debidamente a la escala de valoración (inicial y final), fueron 14 personas (10 mujeres y 4 hombres); en el caso de los conversatorios abiertos con informantes clave fueron 3, en los chat focales fueron 10; quienes respondieron a la guía de evaluación fueron 13 y quienes completaron debidamente el instrumento especial para valorar el avance en cuanto a los pilares/ambientes

<sup>3</sup> Este diplomado fue creado específicamente en función de esta investigación y se realizó entre los meses de febrero y junio de 2014. Contó con la participación de 21 personas de 8 países: República Dominicana, Honduras, Ecuador, España, Chile, Colombia, México y Nicaragua. Este diplomado, además de definir el escenario tecnológico (o virtual) del trabajo de campo de esta investigación, es parte de los cursos que se desarrollan desde la plataforma educativa de ABACOenRed ([www.abacoenred.com](http://www.abacoenred.com)), tal que se logró un ambiente natural y muy parecido a otros cursos o diplomados desarrollados por ABACOenRed. El curso fue diseñado en Moodle en donde se desarrollaron actividades sincrónicas y asincrónicas.

El objetivo del diplomado es que en forma colectiva las/os participantes – incluyendo su facilitadora – logren identificarse (saber SER) con características de un aprendizaje cooperativo de calidad creciente, saber (comprender y hacer) cómo se construye y cómo se puede facilitar y valorar.

de la cooperación genuina fueron 12 personas. Así que la muestra productiva varió dependiendo de los instrumentos de recogida de datos que se utilizaron.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gracias a la complementariedad de los distintos métodos teóricos y empíricos utilizados en el proceso investigativo, la investigación permitió estructurar los siguientes resultados:

La **revisión documental** y su correspondiente **análisis de contenido** permitieron fundamentar la 'esencia' en la que se basa la construcción de actitudes cooperativas en procesos de formación, desde una modalidad virtual de aprendizaje. En este proceso se determinó que la 'actitud cooperativa' es un estado complejo de integración, relativamente estable, de 15 dimensiones, relacionado con los 5 pilares y 2 ambientes de la cooperación genuina.

Lo anterior quiere decir que la 'actitud cooperativa' es inter-dimensional y tiene que ver con lo que '*cada uno/o somos*' (no solamente con las expresiones visibles de cómo actuamos, sino también qué y cómo nos sentimos, qué queremos, cómo nos proyectamos, cómo vivimos...) y que se desarrolla en un contexto socio-histórico-cultural en el que la confianza y la actitud (auto) crítica es fundamental.

Fundamentar la esencia de la construcción de actitudes cooperativas también permitió comprender que existen teorías psicopedagógicas y sociales (entre ellas: *teoría genética de Piaget y su desarrollo a través de la Escuela de Psicología Social de Ginebra (1896-1980)*; *teoría sociocultural de Vygotsky (1896-1934)*; *teoría de la interdependencia social de los hermanos Johnson (1999)*; *aprendizaje significativo de Ausubel (1918-2008)*; *la Psicología Humanista de Rogers (1902-1987)*; *la teoría de las inteligencias Múltiples de Gardner (2010)* y *la Pedagogía de SER de ABACOenRed (2004)*) que sustentan ejes del

aprendizaje cooperativo que las/os facilitadores/as de procesos pueden tomar en cuenta para orientar los esfuerzos educativos hacia el fortalecimiento de las actitudes cooperativas.

Para desarrollar una cultura de cooperación es esencial desarrollar estrategias metodológicas que incorporen técnicas grupales o colectivas y considerar la conformación de equipos o grupos-base de trabajo como unidades básicas de interacción social permanente.

En el proceso de análisis también se consideraron ejes fundamentales del aprendizaje cooperativo<sup>4</sup>. En el estudio se retoman los ejes sugeridos por Suárez (2010) integrando otros elementos de la propuesta pedagógico-metodológica desarrollada por ABACOenRed: *Gestión interna del equipo, evaluación interna del equipo, interdependencia positiva, interacción estimuladora y responsabilidad personal y compartida (de equipo)*.

A través de la aplicación de una **escala de actitud** se pudo determinar el punto de partida en cuanto a actitud cooperativa que tenían las/os participantes en la experiencia educativa que fue desarrollada a través de un escenario tecnológico virtual. Se constató que las/os participantes conceden mucha importancia a la interdependencia positiva (cooperativa) y al escenario en el cual se desarrolla la experiencia, el cual debe estar caracterizado por un ambiente de confianza y de respeto que les permita compartir sus opiniones/sentimientos y evitar una interacción de oposición (competir) para poder construir sinergia e identidad cooperativa. El aspecto que más les preocupó, inicialmente, fue el reconocimiento de la poca capacidad de escucha que caracteriza comúnmente a los integrantes de un grupo de trabajo y que puede incidir negativamente en los procesos cooperativos grupales.

<sup>4</sup> Los ejes que el Laboratorio de Innovación Educativa (2009) propone son: 1) agrupamientos heterogéneos; 2) Interdependencia positiva; 3) Responsabilidad personal; 4) Igualdad de oportunidades en el aprendizaje compartido; 5) Interacción promotora; 6) Procesamiento cognitivo de la información; 7) Utilización de habilidades cooperativas y 8) Evaluación grupal.

Se desarrollaron y validaron **5 técnicas grupales o colectivas** (cooperativas): *convenio cooperativo, mapas o esquemas mentales colectivos, técnica de aprendizaje cooperativo cruzado en un ambiente virtual, producción creativa en cadena cooperativa y dúos o tríos de escritura cooperativa*<sup>5</sup>. Estas técnicas fueron aplicadas a lo largo de la experiencia educativa virtual y reforzaron el sentido de responsabilidad personal y de equipo, la interdependencia positiva, la interacción promotora y la propia gestión interna de los grupos. Por supuesto, no solamente la estrategia metodológica (**lo didáctico**) aplicada reforzó los ejes antes mencionados, sino también las propias temáticas que hacían mucho énfasis en lo cooperativo (**lo conceptual**) y las relaciones de afectividad, especialmente el valor de la solidaridad que las/os participantes compartieron entre todos/as los participantes y especialmente con los integrantes de su grupo-base (**lo cultural**).

A través de la aplicación de los instrumentos (escala de valoración final, guías de conversatorios abiertos, guías de evaluación de la experiencia con el instrumento especial para valorar los pilares/ambientes de la cooperación genuina, análisis de los ensayos personales y de los intercambios en foros y chat) se lograron recolectar datos que permiten rescatar las percepciones subjetivas y los significados que las/os participantes asignaron a la experiencia educativa y la valoración del aporte de toda la experiencia (incluyendo la aplicación de técnicas cooperativas) en **el desarrollo de su actitud cooperativa**.

A través de la **aplicación final de la escala de actitud** se verificó un ligero aumento (de **0.143**) en cuanto a los niveles de actitud cooperativa reportada al inicio y al final de la experiencia educativa. También se constata un progreso positivo en las dimensiones y los ítems (positivos y negativos) que conforman la escala de actitud.

<sup>5</sup> Las técnicas grupales son inéditas y fueron desarrolladas por la autora junto con el equipo facilitador de ABACOnRed.

El análisis del contenido de los ítems permite constatar un cambio en las percepciones de las/os participantes con respecto a los factores que inciden en los procesos cooperativos. Si bien al inicio del diplomado (aplicación inicial de la escala) concedían mucha importancia a las condiciones que esperaban encontrar para desarrollar la experiencia (confianza, respeto, escucha, metas comunes...), al final del proceso valoran más los aspectos motivacionales y la razón de ser del trabajo en equipo, considerando los beneficios y los retos que supone.

Las **guías de evaluación** (auto-evaluación, co-evaluación y valoración general del diplomado), los **ensayos y la revisión de los intercambios en foros y chat** permitieron extraer testimonios y valoraciones subjetivas muy positivas que las/os participantes tienen de la experiencia. Aunque se reconocen algunas limitantes surgidas en el proceso también se reconocen avances positivos y progresivos en cuanto a los ejes de la actitud cooperativa (responsabilidad personal y de equipo, la interdependencia positiva, la interacción promotora y la propia gestión interna de los grupos) especialmente en el hecho de haber podido compartir, dialogar, argumentar, interactuar y aprender nuevas metodologías, tecnologías y enfoques de trabajo, especialmente de lo cooperativo.

Con el **instrumento especial sobre los pilares/ambientes** de la cooperación genuina y su relación con la construcción de una actitud cooperativa se logró constatar un aumento colectivo en el ejercicio de estos pilares/ambientes por el hecho de haber participado en la experiencia educativa (+1.55 de aumento). Si bien, esto es una expresión subjetiva, no deja de ser importante ya que todas/os las/os participantes, sin excepción, afirman que han aumentado su práctica en el ejercicio de cada pilar o ambiente. Se debe tener conciencia que la percepción subjetiva es parte esencial de la realidad que vive cada persona ya que al valorar personalmente que he avanzado, es un elemento motivador para seguir progresando en los aspectos que tienen un significado personal para cada ser humano.



## CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

De forma general se concluye que se logró constatar que las estrategias metodológicas que fomentan una actitud cooperativa permiten generar cambios sustanciales en el nivel de conciencia y los significados positivos que las/os participantes asignan a una experiencia educativa – desde un espacio virtual - construida desde un enfoque de cooperación (genuina). Por supuesto, estas estrategias metodológicas deben ser reforzadas por temáticas que hagan énfasis en lo cooperativo y promover, desde el inicio, un ambiente favorable que permita el desarrollo de relaciones de afectividad, especialmente el valor de la solidaridad.

La metodología, los temas y el ambiente son elementos esenciales de los ‘escenarios educativos’ que necesitan crearse para favorecer el desarrollo de una actitud cooperativa.

Se recomienda continuar elaborando instrumentos ‘científicos’ que nos acerquen a la comprensión de cómo se construye una actitud cooperativa, dimensiones, factores y todos sus elementos subyacentes. Seguir validando instrumentos aplicados para ‘valorar’ la actitud cooperativa, tanto la escala como el instrumento de auto-percepción.

También sería importante crear y documentar más técnicas cooperativas a desarrollar en contextos virtuales y que apunten al fortalecimiento de actitudes cooperativas de quienes participamos en procesos educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

García, M. y Cotrina, M. (2012). “Andamiando el desarrollo de los grados de magisterio: la cooperación educativa en el contexto universitario”, *REDU Revista de docencia universitaria*, Vol. 10, 3, 399-414. España.  
Laboratorio de Innovación Educativa (2009).

*Aprendizaje cooperativo: propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula. España.*

- Ovejero Bernal, A. (1993). “*Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI*”, *Psicothema*, Vol 5, 373-391. España:
- Pujlás, P. (2008). *La calidad de los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad*.
- Suárez Guerreiro, C. (2010). “*Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales*”, *Medios y Educación*, No. 36, 53-67. España.
- Suárez Guerrero, C. (2008). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. España: editorial UOC.
- Suárez, C. (2003). “*Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje*”, *El Tintero*, Vol. 3, 10, 1-7. México.
- Van de Velde, H. (2010). *Cooperar – ¡un acto esencialmente educativo!*. Estelí: ABACOenRed.
- Van de Velde, H. (2010). *Evaluación de los efectos de la cooperación de la ONG belga ‘VOLENS’ en la Educación Alternativa de jóvenes excluidas/os de las laderas del Trópico Seco en Centroamérica (2008-2009), desde las organizaciones socias*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), La Habana, Cuba.
- Van de Velde, H. (2013). *Cooperación genuina: un sueño a concretar que implica educación alternativa*. Estelí: ABACOenRed. .
- Van de Velde, H. (2013). *La cooperación genuina, base para una Educación Alternativa, también a nivel de la Educación Superior*. Estelí: UNAN Managua/FAREM Estelí.
- Van de Velde, H. (2013). *RETO para la Educación en Nicaragua 2013: construir calidad educativa, basada en cooperación genuina*. Estelí: ABACOenRed.

## “Cooperación genuina en Red para la Educación Humanista Integral”

Beatriz Ortega Pantoja<sup>1</sup>

Luis Rigoberto Gallardo Gómez<sup>2</sup>

### RESUMEN

El artículo expone resultados de la investigación cualitativa de una articulación de instituciones educativas de casi 3 décadas de vida. Se ha hallado que estos actores educativos institucionales diferentes, que al inicio de la experiencia se hallaban individualizados y dispersos, gracias a un largo proceso formativo que incluyó múltiples ideas y actividades, paulatinamente se han ido moviendo hacia su conformación en términos de un sujeto social con mirada EcoPerSocial, que opera mediante la cooperación genuina y se organiza en Red para impulsar un proyecto de transformación social: la educación humanista integral.

**Palabras clave:** Enfoque EcoPerSocial, Cooperación genuina, Red, Educación Humanista Integral.

*Recibido: 10 de diciembre de 2014*

*Aceptado: 10 de marzo de 2015*

---

1 Maestra en Gestión del Desarrollo Comunitario, Coordinadora de Programas para el desarrollo de las comunidades educativas de Fundación para Apoyo a la Formación de la Infancia, A.C. Correo Electrónico: beatriz.abaco@gmail.com

2 Profesor-Investigador que trabaja los temas de la acción colectiva y los procesos organizativos de la sociedad civil. Correo Electroico: gallardo.rigoberto@gmail.com



## **Genuine Cooperation Network for Integrated Humanistic Education**

### **ABSTRACT**

The paper presents results of qualitative research from joint educational institutions in nearly 3 decades of life. It has been found that these different institutional educational actors, who at the beginning of the experience were individualized and scattered, thanks to a long learning process that included many ideas and activities, have gradually been moving towards their formation in terms of a social subject with vision EcoPerSocial, which operates through genuine cooperation and it is organized into Network to boost a project of social transformation: the integral humanistic education.

**Keywords:** Focus EcoPerSocial, genuine cooperation, Network, Integral Humanistic Education.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan resultados de un trabajo en el que se investigó un proceso de alrededor de 28 años de duración en el que han participado 14 Comunidades Educativas (CCEE) y una Fundación de Apoyo a la Formación de la Infancia (FAFI) en México.

El caso que se estudió se enmarca en plena época neoliberal, en la que, como se sabe, predominan las tendencias que llevan a la competitividad y al individualismo. Al llevar a cabo el análisis interpretativo de un conjunto de 14 Comunidades Educativas que inicialmente se hallaban dispersas y débiles debido a que su mentalidad y su acción estaba enmarcada en lo que podría haberse denominado una lógica individualista, asistencialista y paternalista, se halló que: al poner en práctica en ellas un conjunto de acciones formativas desde un enfoque EcoPerSocial, éstas han llevado a cabo un importante proceso de Cooperación genuina. Como consecuencia de ello, poco a poco, las que inicialmente eran entes aislados, se han ido convirtiendo en un sujeto colectivo con identidad propia que cada vez más se organiza en Red y logra un proyecto específico mejor perfilado de transformación social: la Educación Humanista Integral (EHI).

La exposición comienza con una síntesis del entramado conceptual construido para reflexionar teóricamente la experiencia y concluye con el análisis interpretativo de la trayectoria y los trabajos de llamada Red-EHI, así como con los hallazgos de la investigación.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Puestos ante el reto de investigar para mejor comprender el sentido y los dinamismos profundos de esta experiencia específica, se decidió proceder en una doble vía: por un lado, reflexionar acerca del conjunto de actores, acciones y eventos que han dado cuerpo al proceso o caso estudiado y, por el otro, acudir a las teorías y conceptualizaciones referidos al desarrollo

de procesos comunitarios o colectivos que pudieran arrojar luz para proceder a pensar esta experiencia en su devenir histórico. Se localizó un conjunto de conceptos interesantes que parecían pertinentes para ese fin y se vio la necesidad de generar un entramado conceptual ad hoc con algunos de ellos, mismo que a continuación se expone.

Se partió de considerar que no se estaba ante una realidad socioeducativa que pudiera ser pensada y analizada en términos simples ni estáticos. Tras repensar el proceso que habían vivido las CCEE y FAFI, nos pareció que las nociones Enfoque EcoPerSocial, Cooperación genuina, Red y EHI, adecuadamente entramadas, podrían resultarnos de utilidad para pensar e interpretar el proceso histórico de carácter socioeducativo en devenir ante el cual nos encontrábamos. A continuación, éstas se exponen sucintamente:

La noción “Enfoque EcoPerSocial” que ha sido acuñada como tal en ABACOenRed, connota que, de cara a la realidad y a los otros, (a) no se tiene una mirada que se agote en lo aparente; (b) tampoco que se satisfaga con una visión que no considere a la Tierra, al entorno natural y vivo en que se fundan y existen las sociedades humanas; (c) no es ajena al ser humano pero no se centra en una visión individualista del mismo (que, en esta fase neoliberal del capitalismo, ha llegado a exacerbarse); (d) ni ignora o deja de tener en consideración la dimensión social de todos los procesos humanos (es decir, no se queda anclada a la consideración de la sola esfera de lo privado ni deja de mirar la compleja y contradictoria realidad social).

Al ser expresado como enfoque Eco-Per-Social, se quiere connotar la complejidad e integralidad de la mirada de la realidad social así como el interés y voluntad de trabajar en ella concibiéndola y tratándola a la manera de un todo multidimensional, dinámico y complejo que ha sido y sigue siendo construido por los seres humanos, sea en lo individual o en lo colectivo,

porque se considera que es susceptible de recrearse y mejorarse.[1]

Al hablar de la “Cooperación genuina” nos referimos a otro concepto complejo acuñado en ABACOenRed que se refiere a una realidad mucho más amplia y compleja que las simples nociones de trabajo o de colaboración.

Las Comunidades Educativas y FAFI parten de que trabajan en una sociedad que en las últimas décadas se caracteriza cada vez más por tener dinámicas muy complejas, crecientemente individualizantes y competitivas.

Van de Velde sostiene que “el término ‘cooperación genuina’ se concibe como un acto educativo y una acción político-pedagógica que se basa en cinco pilares fundamentales desde su interrelación e integración creativa: (a) el arte de escuchar, llamada APERTURA, que implica un abrirse a la escucha, estar atenta/o a lo que dicen las/os demás y también el contexto; (b) la habilidad de interpretar, LECTURA, lo que se ha escuchado decir a las/os demás con una actitud de profundo respeto a la diversidad particular según el contexto; (c) la voluntad de compartir, LA TERNURA, como la expresión máxima de solidaridad. Querer cooperar, querer compartir, ser solidaria/o con las/os demás con respeto, desde el diálogo, desde la interculturalidad y con una actitud de servicio; (d) la decisión de compromiso, POSTURA, es decir, tomar una posición, expresarla y defenderla; (e) la visión de integración, LA CONTEXTURA, como una consideración a la globalidad en la que vivimos, al contexto global sin perder de vista lo local”[2]. No es posible que estos “5 pilares” logren entrelazarse si no hay entre los participantes un ambiente de confianza profunda y un ejercicio cabal de las capacidades de crítica constructiva y auto-crítica.

El mismo Van de Velde (2013)[3] nos dice que la cooperación genuina se expresa, entre otros aspectos, en: (a) el ejercicio consciente y permanente de

solidaridad (responsabilidad y equidad; (b) el ejercicio del diálogo sincero, entre pares, entre ‘iguales’ sin pre-condicionamientos; (c) la identificación de una coincidencia en intereses, sobre la base de valores éticos como el respeto profundo, la consideración de la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo, el sentimiento de necesidad de aprendizaje y desarrollo desde cada uno de las/os actoras/es involucradas/os, sin excepción y en interdependencia positiva.

A este respecto, dice Caballero (2014:25-26) que, de acuerdo con ABACOenRed, la cooperación genuina tiene una raíz más profunda que la hace posible: la actitud cooperativa[4]. El fenómeno de la ‘actitud cooperativa’ es preciso concebirlo con un enfoque holístico, que implica que toda actitud en la vida es única, integral, integradora e integrada.

Por todo ello, al trabajar la cooperación en su sentido de “cooperación genuina”, se pone de manifiesto una opción, una posición y una acción pedagógica.

El concepto “Red” ha sido discutido y enriquecido al seno de diversas disciplinas –como la antropología, la sociología y la economía- desde hace décadas.

Ana Laura Rivoir apunta que las redes “refieren a ciertas características organizacionales. En la mayoría de los casos (el concepto) es utilizado cuando se hace referencia a relaciones de carácter laxo, flexible, horizontal, los actores involucrados son múltiples y con débil o ninguna institucionalización. Todas estas son características que parecen adecuarse a las necesidades organizacionales que las sociedades contemporáneas -caracterizadas por su dinámica de cambios acelerados y permanentes- están requiriendo.

“Se le asigna a las redes características como las de su “horizontalidad”, lo que implicaría más democracia, “creatividad” en cuanto a la capacidad de adaptación, que facilitan la participación, y la “solidaridad”, entre

otros. En este sentido, la construcción de las mismas aparece como una meta. En cuanto a la definición podemos señalar que tienen en común, que hacen referencia a un tipo de organización de carácter informal, descentralizada, de carácter horizontal” (Rivoir, 1999).

La reflexión de las CCEE y la FAFI también ha aportado elementos para asumir la noción y la práctica de Red porque es claro que los contextos y las realidades en que viven y trabajan les han ido exigiendo incorporar a sus maneras de pensar, organizarse y actuar ciertas perspectivas nuevas, unas que puedan ir más allá de lo simple, lo unidireccional, lo vertical y lo pretendidamente estable o duradero.

Son instituciones que han sido llevadas al pensamiento y la acción necesarias para poder entender y saber lidiar con realidades marcadas no por la abundancia y la estabilidad sino por la complejidad, la escasez, el conflicto, el dolor, la incertidumbre, la impotencia, la diversidad, lo efímero.

Les ha parecido que para ser capaces de dar respuestas que contribuyan a humanizar esa realidad social en que trabajan, también han requerido construir nuevas formas de organización y de trabajo, a fin de llegar a adoptar la participación responsable, la horizontalidad, la sensibilidad a las necesidades de otros, la flexibilidad, la actitud de compartir o cooperar, la inclusión de las y los diferentes, la solidaridad, la versatilidad, la respuesta creativa e inmediata ante problemas urgentes, etc.

Piensen que quienes pretenden incidir en una realidad para lograr objetivos formativos o de transformación específicos, tienen que ir buscando la mejor manera de hacerlo. Por tanto, no es casual que los elementos implicados en la noción de Red les hayan parecido muy pertinentes para pensar y vivir una nueva manera de trabajar, pues les han permitido juntarse, oírse, acuerparse, apoyarse, reflexionar, coordinarse para

pensar en sus retos y trabajar junto/as para lograr los objetivos educativos y de transformación social de diverso tipo que comparten.

Dicho en unas cuantas palabras -en sorprendente armonía con el sentido y el contenido de las nociones de enfoque EcoPerSocial y de Cooperación Genuina- la noción de Red y el vivir y trabajar de manera acorde con ella les ha ido permitiendo a las instituciones integrantes de la Red-EHI: enriquecer y complejizar su idea de la educación para abrirle espacio a la noción de la educación humanista integral; pasar de la individualidad a la colectividad; de lo privado y excluyente a lo colectivo e incluyente; de la rigidez institucional a la flexibilidad organizacional; de la uniformidad a la diversidad; de la soledad a la colaboración; del esfuerzo autocomplaciente a la corresponsabilidad; de la competencia a la cooperación; de la diferencia a la unidad; del aislamiento a la coordinación en múltiples nodos; del caminar en soledad al atender lineamientos o acuerdos generales y, a la vez, respetar individualidades o autonomías; del esfuerzo individual con impacto limitado a trabajar en proyectos colectivos diseñados para tener una incidencia educativa y social de mayor nivel.

Por otra parte, la Educación Humanista Integral (EHI) es una conceptualización muy compleja e importante que trae tras de sí una larga y densa carga de contenidos.

Estando de acuerdo con lo que plantea Clara Inés Stramiello (2005), en la Red-EHI hay resistencia a considerar a la educación solo como un fenómeno social o un proceso con carácter instrumental; se resiste a dejar de lado la centralidad de la persona humana. A tal punto ha sido así que ante la convicción de que la globalización implica oportunidades y riesgos para la sociedad y las personas, se propone recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo. La consideración de la actividad educativa solo en su utilidad fáctica dificulta la visión de la importancia de una educación del ser humano en lo

humano, ya que educar no es un proceso mecánico del cual se obtienen determinados productos, sino algo ofrecido a un ser libre y libremente asumido.

Esto significa que la educación debe procurar una formación articulada, sistemática e intencional con la finalidad de fomentar valores personales y/o sociales que incluyan a la persona en su totalidad.

Hoy día se ha puesto en duda la medición de la inteligencia a través del I.Q., que se orienta a fortalecer y elegir a quienes poseen aptitudes lógicas y lingüísticas que son útiles al sistema individualista, capitalista y consumista que ha predominado y predomina en occidente.

Las investigaciones sobre las inteligencias múltiples constituyen un enfoque que ha puesto de relieve la necesidad de atender las inteligencias de otro tipo, no tan comerciales ni tan pragmáticas, pero que posibilitan la realización, la felicidad y el aporte a la comunidad de todos los elementos que constituyen la integralidad de la persona.

En este tema preciso conviene explicitar que -en la “propuesta FAFI”- el énfasis humanista de la educación se encuentra en el desarrollo integral de la persona.

Esto ha llevado a revisar las diferentes propuestas sobre “inteligencias múltiples” y a hallar más solidez en la propuesta de Gardner (Mentes creativas, 2011), la cual, al ser integrada en la propuesta FAFI, ha quedado esquematizada en 7 áreas de la persona: 1.- La corporal-física. 2.- La cognitiva-el cerebro. 3.- La emocional-sentimientos. 4.- La comunitaria-social-relaciones. 5.- La del entorno-ecológica. 6.- La de la trascendencia - espiritual. 7.- La de la comunicación-ser en relación integral.

Gardner propone 8 inteligencias cognitivas. En la “propuesta FAFI”, se han ubicado de la siguiente manera: Área 1.- Corporal kinestésica. Área 2.- Lógica,

espacial, intrapersonal, musical. Área 4.- Interpersonal. Área 5.- Ecológica. Área 7.- Verbal lingüística.

En el área 3, se retoma principalmente a Goleman (1997) -por la definición y difusión que ha hecho de la inteligencia emocional- pero, sin embargo, se le refuerza notoriamente con todos los contenidos que Gardner ha aportado.

Al área 6 se le ha dado contenido tomando los aportes de Gardner sobre el carácter transversal de la inteligencia espiritual, así como tomando los aportes de Tony Buzan (2003), dirigidos a los padres de familia sobre cómo formar en sus hijos la inteligencia espiritual. En esta área también se ha encontrado solidez en los aportes de Chércoles (2013) que, al analizar las Bienaventuranzas, rescata el sentido humanista del evangelio.

En la “propuesta de FAFI”, las 10 inteligencias fueron distribuidas y aplicadas en 7 áreas de desarrollo, pero concibiendo que cada una de ellas es transversal a las otras.

Además, se ha elaborado la lista de las 10 competencias de la inteligencia educativa con que deberían contar los padres de familia, el personal administrativo y de intendencia, los directivos, los apoyos educativos, los líderes comunitarios y todo aquel que promueva el desarrollo de la persona a partir de su propio proceso de aprendizaje.

Además, se piensa que en educación es indispensable tener en cuenta la dimensión epistemológica. Por esto es de vital importancia aprender a pensar pensando, a investigar investigando, a construir construyendo, con ingenio y creatividad.

En relación a los fundamentos pedagógicos, se propone que el objeto de estudio son las prácticas y los métodos con que se plantea la normalidad, la continuidad y la estabilidad de la realidad social de la vida cotidiana.

Es el entramado de todos estos conceptos complementarios y armónicos entre sí el que nos pone en condiciones de llevar a cabo un análisis interpretativo del complejo proceso vivido en la Red-EHI, de manera que podamos captar y entender con mayor profundidad y nitidez el “desde dónde”, el “qué”, el “cómo” y el “para qué” de este interesante proceso de conformación de un sujeto social colectivo en devenir que cuenta con un proyecto de transformación social de índole educativa.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al analizar la experiencia de 28 años de la Red-EHI, encontramos que, en términos generales, a lo largo de los primeros 20 años, entre las CCEE y FAFI, sucedía lo siguiente en relación a las concepciones y prácticas relativas a cada una de las vertientes del entramado que se construyó para reflexionar la historia:

a) En lo tocante al enfoque EcoPerSocial (el “desde dónde”): los rasgos distintivos de esta noción no se hallaban a la vista, pues entonces tendía a privar entre las instituciones actoras del proceso una visión individualista, paternalista y asistencial en la que no cabía incluir a otros, la corresponsabilidad, la consideración del contexto ni su cuidado, ni la mirada amplia de la dimensión del impacto social del trabajo.

b) Por lo que hace a la Cooperación genuina (el “qué”), ésta no se contemplaba. Hay testimonios de que las instituciones educativas se concebían como poseedoras de un único carisma y como rivales de las demás, pues competían por los fondos que otorgaba la Fundación. No se ubicaban en un plano de igualdad y horizontalidad respecto de su interlocutora pues, en general, su actitud era de supeditación a lo que decidiera e indicara la Fundación.

c) Respecto de la noción de Red (el “cómo”), ésta no tenía lugar en el pensamiento ni en la acción de aquellos años. Lo que privaba era que cada Comunidad

Educativa gestionaba sus necesidades y sus asuntos directamente con la dirección de FAFI, y no se ponían a pensar, analizar, decidir, actuar juntas ni junto a las otras CCEE en un plan de discernimiento común y corresponsabilidad.

d) La noción de Educación Humanista Integral (entendida como el para qué de la interrelación) no existía como tal. Privaba entonces la idea de que la FAFI y las CCEE debían relacionarse para gestionar y otorgar/recibir recursos para construir edificios o aulas en escuelas o para becar los estudios de una cierta cantidad de estudiantes.

Pero luego, a partir del año 2006, tras la desaparición física de los fundadores de la FAFI y de su primer administrador, el nuevo Equipo a cargo de la FAFI convocó a sus contrapartes de las CCEE a dialogar y a pensar juntos, y se decidió comenzar a trabajar de otra manera. Se comenzó a buscar, entender y hacer uso de un amplio repertorio de métodos y técnicas de formación – acción - investigación social que permitieran impulsar los trabajos de manera conjunta, tales como el trabajo en Grupos, los ejercicios de contextualización nacional, estatal, regional; las entrevistas sin estructurar; las encuestas, los encuentros de intercambio, las visitas mutuas, los conversatorios temáticos y espontáneos, las mesas de diálogo, la construcción conjunta a nivel de Equipo de reflexión, la construcción de consensos y práctica experimental, las entrevistas semiestructuradas a informantes clave, la observación de procesos; los cursos y talleres para la generación de conocimiento y toma de postura colectiva; la reestructuración organizativa; la participación activa de Consejos y consejeros en reuniones, asambleas, convivencias, etc. (cfr. Ortega).

## CONCLUSIONES

Y tras todos esos procesos y actividades, hoy día tenemos que es posible apreciar en las instituciones participantes de la Red-EHI los siguientes rasgos



generales relacionados con cada concepto del entramado conceptual mencionado:

a) Por lo que corresponde al enfoque EcoPerSocial, se piensa en plural, se atiende al contexto, se ha superado la visión individualista de los sujetos y se tiende al cuidado de la persona en su entorno ambiental y social; se piensa en el impacto social de las decisiones y las acciones, se toma en consideración y se cuida el medio ambiente.

b) En lo que se refiere a la Cooperación genuina se puede afirmar que ésta es ya una potente dinámica en curso: hay abundantes indicadores de que se ha logrado pasar del cuidado individual y en competencia a una actitud nueva y más compleja, pues es abierta y cooperativa, y se da la apertura al otro, la escucha, la solidaridad, etc.

c) Por lo que toca a la Red: hoy día es evidente entre quienes participan la existencia cotidiana de una concepción y práctica del “nosotros”, la reestructuración organizacional, el análisis colectivo, la discusión de proyectos y opciones, la complementariedad, el dinamismo del colectivo, la flexibilidad, la toma conjunta de decisiones, la interlocución no individual sino colectiva.

d) Respecto de la Educación Humanista Integral, se ha perfilado conjuntamente y de manera más precisa el significado específico de esta compleja noción para las y los integrantes de la Red-EHI, y se han desarrollado mucho sus líneas de pensamiento, contenidos, metodologías, pedagogías, etc.

Al final nos encontramos con que entre las instituciones educativas estudiadas, se ha dado la transformación paulatina de concepciones, de prácticas, de convenios, de modos de decidir, de organizarse, de pensar y llevar a cabo la EHI. Sí, al hacer un análisis interpretativo de la experiencia de éstas instituciones a la luz del entramado conceptual, es posible constatar que está en

curso la transformación de éstas en un sujeto social (que ahora tiene ya rasgos de una identidad colectiva con proyecto). Es decir, se ha transformado la realidad que desde hace 8 años se ha estado buscando transformar, y ahora hay claridad sobre sus avances y sus retos a corto y mediano plazos. Es posible concluir afirmando que el objeto - sujeto estudiado es ya germinalmente un actor colectivo en el que se pueden distinguir importantes rasgos de las siguientes cualidades: un enfoque EcoPerSocial, una identidad compartida en la que se materializa la Cooperación genuina, un entramado organizacional tipo Red y un proyecto común de trabajo que se resume en impulsar la EHI lo más posible, dentro y fuera de la Red.

## BIBLIOGRAFÍA

- Caballero, C. Y. (2014). *Construcción colectiva de una 'actitud cooperativa' en escenarios educativos virtuales*. Tesis de Maestría, UNAN, Esteli.
- Cervantes, S. (Febrero de 2011). (J. J. García Llamas, Entrevistador, & J. J. García Llamas, Editor) Guadalajara, Jalisco, México.
- FAFI, A. (2013-2014). *Informe de Talleres Mensuales Ciclo Escolar*. Guadalajara.
- FAFI, A. (2014). *Informe 'Reunión de Propuestas Formativas FAFI'*.
- García, H. M. (Febrero de 2011). (J. J. García Llamas, Entrevistador, & J. J. García Llamas, Editor) Jacona, Michoacán, México.
- Gardner, H. (2011). *Mentes creativas*. México, D.F.: Paidós.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Bantam Books.
- González Candia, J. A. (Noviembre-Diciembre de 2014). Democratización del narcotráfico. (A. Centro de Reflexión Teológica, Ed.) Christus(805), 11-17.
- Ianfrancesco, G. (2011). *Modelo Holístico Transformador*. Bogotá: Coripet.
- Jiménez Torres, F. (10 de mayo de 1993). *Una gran personalidad que sólo piensa en hacer el bien*.

Ocho Columnas.

Jiménez Torres, F. (s.f.). *Mensajes en las reuniones anuales. Reuniones anuales con instituciones*, FAFI, A.C., Guadalajara.

Méndez Alfaro, L., Ayala, C., Onorio Avendaño, I., Cortés Briseño, M., Muñoz Canton, G., & Flores Hernández, G. (Enero a mayo de 2014). *Cuadro informantes clave. (B. O. Pantoja, Entrevistador) Jucutacato, Zamora, Jacona, Guadalajara.*

Mesa de diálogo Encargadas/os de Educación y FAFI. (2013). Guadalajara, Jalisco.

Ochoa E. , M., Caballero M., C., & Van de Velde, H. (2014). *Escenarios educativos alternativos populares, desde una ambiente virtual: ABACOenRED.*(ABACOenRed, Ed.) Estelí, Nicaragua: Creative Commons.

Ortega Pantoja, B. , (2014). *Red de intercambio productivo interinstitucional para la educación humanista integral*, Tesis de Maestría, UNAN, Managua, 2014.

Rivoir, A. (1999). *Redes Sociales: ¿Instrumento Metodológico o Categoría Sociológica?* (F. d. Universitaria, Ed.) *Revista de Ciencias Sociales*(15).

Sobejuano, J. L. (07 de abril de 2009). *Sociología de las redes sociales*. Obtenido de [http://www.hosteltur.com/60050\\_sociologia-redes-sociales.html](http://www.hosteltur.com/60050_sociologia-redes-sociales.html)

Stramiello, C. I. (s.f.). ¿Una educación humanista hoy? *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8).

Van de Velde , H. (2013). *Cooperación Genuina: un sueño a concretar que implica educación alternativa*, (pág. 23). Estelí, Nicaragua.

Van de Velde, H. (2014). *Construyendo escenarios educativos, basados en cooperación genuina.* (A. RED, Ed.) Estelí, Nicaragua: Creative Commons.

- [1] Caballero, Carla, 2014, op cit, Tesis de Maestría, UNAN, pp. ; ella también nos dice que PerSocial’, es un concepto que propio de ABACOenRed, usado para referir un enfoque que integra a la Persona y lo Social y para destacar la relación intrínseca entre la persona y su comunidad-su contexto.
- [2] Van de Velde, Herman, (2010), “La Cooperación genuina, base para una educación alternativa”, p. 16, UNAN, Managua.
- [3] Van de Velde, (2013) “Un referente pedagógico-metodológico para la cooperación como base fundamental de una educación alternativa”, AbacoenRed, Estelí, pdf.
- [4] Caballero (2014, op. cit) Las dimensiones de la ‘actitud’ propuestas por ABACOenRed son: cognitiva, conductual, afectiva, política-ideológica, económica, ética, histórica, cultural, cívica, estética, bioenergética, volitiva, psicomotora, lúdico-artística-creativa, social y biológica.

## ¿Puede construirse “actitud cooperativa” en los participantes de un sistema educativo con un enfoque de competencias?

Ventura Alfonso Alas<sup>1</sup>

Herman Van de Velde<sup>2</sup>

### RESUMEN

Cuando las personas participamos en procesos de formación llevamos cierta actitud o prácticas individualistas que han sido fomentadas por el sistema educativo y el tipo de sociedad en el que vivimos. Esta actitud se refleja no solamente en nuestros procesos formativos personales sino también en las dinámicas, enfoques y formas de relacionamiento social que establecemos, tanto en el ámbito familiar, laboral o comunitario. La sociedad, hoy en día, con todo su sistema comercial, nos ha empujado a competir entre nosotras/os, justificándose en la consecución de metas cada vez más elevadas. Este modelo también está presente en los contextos educativos: se fomenta la competitividad tanto por parte de las familias, que esperan el éxito escolar, como por parte de la propia escuela o comunidad donde se trabaja la mayor parte del tiempo de forma individual. Este artículo somete a una revisión crítica el sistema de educación salvadoreño con enfoque de competencias, pero a la vez se propone que los procesos de aprendizaje trasciendan las paredes de la escuela y se establezcan relaciones horizontales entre los participantes, mediante la práctica cotidiana de la “cooperación genuina”, dicho paradigma se convierta en un estilo de vida.

**Palabras clave:** Sistema educativo, Competencias, Cooperación genuina.

*Recibido:* 10 de diciembre de 2014

*Aceptado:* 10 de marzo de 2015

---

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación y profesor de Ciencias Sociales con estudiantes de Tercer Ciclo de Educación Básica en el Centro Escolar San Antonio Los Ranchos. Representante de ABACOnRed en El Salvador. Correo Electrónico: venturalas@yahoo.com

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Pedagógicas, docente UNAN-Managua /FAREM-Esteli y coordinador de ABACOnRed (www.abacoenred.com), un referente nuestroamericano como propuesta pedagógico-metodológica en construcción. Correo Electrónico: herman@abacoenred.com

## Can “cooperative attitude” be built in participants of an education system with a focus on competencies?

### ABSTRACT

When people participate in training processes they carry certain attitudes or individualistic practices that have been fostered by the educational system and the type of society in which we live. This attitude is reflected not only in our personal training processes but also in dynamics, approaches and forms of social relationships we establish, in the family, community or labor. Society today, with all its trading system, has pushed us to compete among us, justified in the pursuit of ever higher goals. This model is also present in educational contexts: competitiveness is encouraged both by families who expect school success and by the school itself or community where time working is the most spent individually. This article subjects to critical review the Salvadoran education system with a focus on competencies, but also proposes that the learning processes transcend the school walls and that horizontal relationships between participants are established through the daily practice of “genuine cooperation”, whose paradigm becomes a lifestyle.

**Keywords:** Educational Systems, Competencies, Genuine Cooperation.

## INTRODUCCIÓN

En repetidas ocasiones, el sistema educativo salvadoreño ha experimentado cambios de tipo estructural y a veces de forma, todos esos cambios han desaparecido tal cual como fueron propuestos e impuestos por los gobiernos de turno, el último enfoque ha sido el de una educación basada en competencias; un enfoque que al ser revisado con ojo clínico resulta ser muy dañino para la sociedad. La degradación del medio ambiente, es una muestra de ello, el alto grado de deshumanización por la práctica de antivalores, la falta de conciencia social por los problemas de las personas.

Este artículo busca hacer un paralelo entre la educación basada en competencias y los procesos de aprendizaje basados en actitudes cooperativas, cooperación que se basa en 5 pilares fundamentales: escuchar, interpretar, contextualizar, compromiso de cooperar y tener un posicionamiento claro de las implicaciones pedagógicas y políticas de la educación; estos 5 pilares deben vertebrarse a través de una confianza mutua entre los participantes y la capacidad de crítica y autocrítica constructiva.

Finalmente se exponen las razones que nos deben llevar a construir una actitud cooperativa, así como los elementos que implica, para llegar a establecer algunas conclusiones sobre lo que ha versado este artículo.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Investigación bibliográfica

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN:

En más de una oportunidad se ha escuchado a padres-madres de familia diciendo a sus hijos/as: “vamos a ver quién termina primero de comer, quien lo consiga ganará un premio”. En los deportes, aunque sea a nivel comunitario, en el campo futbolero del barrio, se escuchan expresiones de ganar y perder, el empate no

gusta a ninguno de los dos equipos, ganar representa un peldaño psicológico superior al ganador y un peldaño inferior al perdedor. En las escuelas se premian las “buenas calificaciones” y se castigan las “malas”, se jerarquizan a los estudiantes etiquetándolos en primer lugar, segundo lugar, tercer lugar...

En el ámbito económico, las empresas compiten entre sí para posicionar sus marcas, para vender más sus bienes y servicios, no importa si en ese proceso hacen desaparecer otras iniciativas económicas que también tengan el derecho de existir y operar. Internamente, las instituciones empresariales impulsan procesos en el cual hacen competir a sus trabajadores para ganar un incentivo económico, para mejorar las relaciones con el jefe/a u obtener un puesto de trabajo determinado.

En diferentes contextos, la competencia parece haberse incorporado como estilo de vida en muchas sociedades del mundo. El éxito justifica la competencia. Vivimos en una etapa de la historia donde la aritmética básica es ganar-perder, no hay espacios donde haya equidad e igualdad, donde la relación sea ganar-ganar. Aún sabiendo que quien gana, lo hace aprovechando el fracaso de los demás, un fracaso que en muchas ocasiones es auspiciado por sus contrincantes más cercanos; así surgen las rivalidades, los adversarios...

En la competitividad hay rivalidad por ser el mejor, envidia de los triunfos ajenos, individualismo al querer todo para uno y nada para los demás, una alta dosis de egocentrismo para hacer girar todas las posibilidades de triunfos sobre uno mismo; desánimos al sentirse inferior ya que la competencia conlleva a derrotas, ofensas hacia los demás como estrategia de dejarlos a medio camino... ¿Soñamos con PerSociales<sup>1</sup> con un

<sup>1</sup> Enfoque 'PerSocial' referido a nuestro contexto personal, familiar, social y comunitario. Se trata de un enfoque donde dejamos de separar lo personal y lo social, considerando que se trata de una UNIDAD (integrada) inseparable. Se basa en la filosofía de UBUNTU: 'Soy porque Somos'. En ABACOenRed se ha ampliado esta expresión para fortalecer el sentir de 'proceso' y dice: "Soy siendo porque Somos siendo." (Herman en el Glosario del curso 'Formulación de micro-proyectos sociales')

paradigma de vida competitivo? ¿Es este es el estilo de sociedad al que aspiramos?

Las diferentes expresiones competitivas en la sociedad, en los diversos espacios de convivencia, responden a un orden económico y social internacionalmente establecido e impuesto. Las libertades económicas exigen competitividad para su buen funcionamiento, la globalización de las grandes economías mundiales abogan por competir. En esta misma dirección, muchos gobiernos han llevado el enfoque competitivo empresarial hasta el seno del funcionamiento estatal, a tal grado que han llegado a incorporar enfoques de educación basados en competencias. El Salvador, que será el contexto geográfico donde se centrará este análisis, es uno de los países con este enfoque. ¿Podemos esperar comportamientos distintos en la población cuando el sistema educativo promueve la competencia? Si se impulsa un currículo que prepara para la vida, significa entonces que estamos preparando para la competencia. En el Ministerio de Educación como ente rector y regulador, descansa la formación del futuro generacional del país.

Retomando el papel de la educación, Humberto Vandembulcke<sup>2</sup> (2013) reflexiona en el foro de LinkedIn<sup>3</sup> sobre métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo en ambientes virtuales, plantea que no es que se dude del rol de la educación en procesos de cambio, sino que considera muy importante “*tener claro el modelo de sociedad al que aspiramos, que soñamos, que deseamos y que pretendemos ayudar a construir, entre otras mediante un modelo de educación*”. Según él, si aspiramos a una sociedad más solidaria, igualitaria, ética e incluyente nuestro modo de educar debe distanciarse radicalmente del paradigma bancario, el modelo de la imposición, de la importación de

<sup>2</sup> Profesional de origen Belga, radicado actualmente en República Dominicana quien es consultor Community Radio communication. Ha sido secretario ejecutivo de UDECA (1996-2002); director nacional de Fe y Alegría para República Dominicana (2008-2009) y actualmente es coordinador del proyecto ALER2020.

<sup>3</sup> Red Social orientada a establecer relaciones profesionales e intercambio de ideas sobre temas diversos

verdades universales. Nuestro modelo educativo no será la pedagogía de la respuesta (impuesta) sino de la pedagogía de la pregunta, que es capaz de sacar todo el potencial de cada persona, en su capacidad de entender y profundizar su realidad y contexto y también en su capacidad de generar, junto con otros/as, repuestas originales para su vida y de su comunidad.

Los titulares del MINED<sup>4</sup> defienden el argumento de la necesidad de entrar en una dinámica de enfocar el sistema educativo a las competencias, defendiendo la tesis que “Con el auge de un mundo globalizado, el acceso veloz de la información y la tecnología; el aprendizaje por competencias adquiere relevancia mundial”. (MINED 2008, p 7) *Currículo al servicio del aprendizaje*.

Las corporaciones empresariales exigen que el sistema educativo responda a sus demandas, hay una lógica entonces, el orden económico determina el modelo educativo que debemos adoptar; aunque debería ser lo contrario, que el modelo educativo definiera el modelo económico a desarrollar. Parece que hay una preocupación por parte del gobierno por capacitar mano de obra: operadores de maquinaria industrial, el dominio de un idioma determinado, con énfasis en el inglés, la habilidad para manejar un ordenador.

De acuerdo al *Currículo al servicio del aprendizaje* (2008, p 10 y 11) documento que guía, orienta y regula el sistema educativo en El Salvador ratifica esta idea expresando literalmente entre otras, las siguientes ventajas de trabajar por competencias.

1. “Estimula la actualización continua de los programas educativos, para poder responder a las necesidades reales de los educandos en la sociedad globalizada y del avance de la ciencia y la tecnología.
2. Se adapta a la necesidad de compartir esquemas diversos de formación presentes en la sociedad internacional.
3. Se vincula la educación con las demandas requeridas en el mundo laboral...”

<sup>4</sup> Ministerio de Educación de El Salvador.



La balanza está inclinada en la preparación de obreros/as y no en la formación de PerSociales, hay una preocupación por la globalización, por las comunicaciones, por el uso de la tecnología.

La filosofía del currículo nacional estriba en que “Ser competente es ser capaz de resolver con éxito una tarea en situaciones concretas”. (MINED 2008, p 7) *Currículo al servicio del aprendizaje*. ¿Y quien no consiga resolver esta tarea con éxito, será incompetente, inepto, inútil, incapaz? ¿A quiénes de los lectores/as de este artículo nos gustaría que nos adjudiquen directa o indirectamente adjetivos calificativos de no competente? En torno a este escenario es que recobra relevancia este análisis, debido a que una educación basada en actitudes cooperativas, la prioridad es trabajar todos/as por un objetivo común y llegar juntos/as a la meta previamente establecida. Se trata de construir colectivamente oportunidades de aprendizaje, las cuales exigen una responsabilidad colectiva y una responsabilidad individual, es decir; responsabilidad compartida.

También se considera que ha habido un salto ilícito del enfoque competitivo, al traspolarlo del ámbito comercial al ámbito social-educativo. La actividad humana y específicamente los procesos de aprendizaje no deben ser contaminados con enfoques de depredación, ya que la esencia de su actividad es la formación de PerSociales que sepamos relacionarnos bien unos con otros, que tengamos buena relación con el medio ambiente, que seamos solidarios/as ante situaciones específicas y generales de la sociedad. No se está tratando de justificar la competencia en ninguna de las actividades humanas, ya que en todas sus expresiones tiene los mismos efectos: superioridad-marginación, ganar-perder, existir-desaparecer...

### ¿Por qué no cooperar genuinamente entonces?

La cooperación no es algo nuevo, desde los pueblos prehispánicos en América, esta práctica era cotidiana, un estilo de vida que incorporaba no solamente lo social, sino la relación con el medio ambiente.

Al estudiar algunas culturas de los pueblos originarios africanos o latinoamericanos es notable encontrarnos con frases centradas en la unidad y la cooperación como opción de comunidad. En la cultura africana así como en la cultura pre-colombina latinoamericana se rescatan frases que expresan una declaración humana y esencial: **la necesidad de la cooperación**.

Retomando a Bautista, J. (s.f.)<sup>5</sup> el saludo maya “IN LAK’ ECH”, que significa “yo soy otro tú”, todos somos uno mismo, y se contesta: “HALA KEN”: “tú eres otro yo” invita a reconocer al otro(a) y comprender que nos complementamos en la temporalidad de nuestras circunstancias, siendo una realidad fundamental e ineludible. La expresión aquí recoge la conciencia de ser iguales y que integramos un único organismo: **“los otros son parte mía y yo soy parte de ellos”**.

Para los Mayas, el reino mineral, vegetal, animal y toda la materia del universo, “*desde un átomo hasta una galaxia, son seres vivos con conciencia evolutiva*”. Al vivir en unidad, si eres feliz, yo soy feliz y viceversa. Porque “yo soy tú” y “tú eres yo” y cualquier cosa que me haces a mí, te la haces a ti. La cosmovisión expresada en el lenguaje, en tradiciones y en el saludo reconoce al otro como nuestro yo, desprendiendo solidaridad, respeto, unión y armonía.

Con el pasar de la historia, hemos sido testigos/as de muchas ocasiones en que solo ha sido posible superar adversidades gracias a la solidaridad y cooperación entre las personas, entre las comunidades, entre los pueblos, entre los países: guerras, terremotos, inundaciones, crisis económicas... Si en esos momentos se respondía con egoísmo y competencia, seguramente no se habría podido superar tales crisis.

Por eso, existe una necesidad latente e impostergable de reinventar un nuevo paradigma educativo que privilegie las relaciones de cooperación genuina y no la competencia entre los participantes, pero esta

<sup>5</sup> Reflexión encontrada en <http://www.taringa.net/posts/solidaridad/15309332/Yo-soy-otro-tu---Tu-eres-otro-yo.html>

cooperación debe trascender además a las diferentes instituciones del estado y privadas con una apuesta clara y decidida al tema educativo.

Luz Mariela Avruj<sup>6</sup> (2013) en un foro abierto en LinkedIn sobre el tema **cooperar o colaborar** (febrero – mayo 2013), retoma a Mario Rovere (argentino, especialista en redes) y dice que:

**Cooperar** es compartir actividades o recursos lo cual requiere y genera solidaridad compartiendo un objetivo común. Tener un objetivo común conlleva, además, compartir actividades o recursos para tal fin. De acuerdo a lo dicho por Avruj, la *cooperación genera solidaridad y se trabaja por un objetivo común construido colectivamente*, al menos en la forma que se describe para la física cuando dice que dos cuerpos son solidarios cuando nada que le ocurra a uno le es indiferente al otro.

Herman Van de Velde (2013), quien participó en este mismo foro virtual en LinkedIn, nos aporta su definición sobre **cooperar**:

**Cooperar**, implica un trabajo conjunto en el cual se comparten objetivos. Se trata de dos instancias (personales o comunitarias) que tienen sus propios objetivos y estrategias, y que encuentran un ámbito en el cual se necesitan mutuamente (interdependencia positiva) y deciden cooperar, es decir trabajar juntas/os; cada quien con su objetivo, desde sus propios intereses y en lo particular (el ámbito de la cooperación) también compartiendo un interés, un objetivo muy particular, además formulado en conjunto.

Los hermanos Johnson (1999:4) dicen que **cooperar** significa “*trabajar juntos para lograr objetivos compartidos*”. Según ellos, en las actividades cooperativas, las/os integrantes de un equipo buscan productos que resulten beneficiosos para sí mismas/os y, al mismo tiempo, para todas/os las/os otras/os integrantes del grupo.

<sup>6</sup> Profesional argentina, facilitadora de procesos educativos.

En su artículo “**Cooperar – ¡un acto esencialmente educativo!**” Van de Velde (2012:3) rescata el pensar de Botello (2004,1) cuando considera el concepto de *cooperación como manifestación actitudinal de solidaridad, hacia la solución de necesidades o problemas comunes*. Esta solidaridad, como base de la cooperación, tiene que tener una relación de horizontalidad de ambas vías lo que implica un profundo respeto mutuo.

Podemos visualizar con claridad que todos las definiciones en torno a la cooperación tienen elementos en común muy marcados: solución de necesidades comunes, establecimiento de objetivos y metas de forma colectiva, trabajar juntos/as por lograr objetivos compartidos, expresión de solidaridad. De acuerdo a los aportes, la cooperación no se reduce a un contexto determinado o a un escenario concreto; ésta va más allá de un período lectivo, de la ejecución de un proyecto, de la resolución de un conflicto; aunque sean estos los espacios donde se genera la necesidad de cooperar y donde se potencia, pero la cooperación debe traducirse en un aprendizaje, en una actitud, en un estilo de vida, en un modo de operar, en un paradigma institucional, social-comunitario.

Siguiendo a Van de Velde, la cooperación, sea como estrategia educativa, como expresión de economía solidaria o en el contexto de la cooperación (local, nacional, internacional) debe considerar los siguientes aspectos, válidos en cada contexto particular:

- El ejercicio consciente y permanente de *solidaridad (responsabilidad y equidad)*.
- El ejercicio del *diálogo* sincero, entre pares, entre ‘iguales’ sin pre-condicionamientos y sin hipocresía.
- La identificación con un interés general, la que permite la *integración social*, la integración entre las partes involucradas, entre las y los actoras/es relacionadas/os en función de un proyecto político-ideológico (participación ciudadana y compromiso comunitario).

- El *respeto profundo* por el aporte de cada uno de los actores involucrados. Que como también plantea Erich Fromm es tener “la capacidad de ver a una persona tal cual es... preocuparse porque la otra persona crezca y se desarrolle tal como es...”
- Identificación de una *coincidencia en intereses*, sobre la base de *valores éticos*.
- La consideración de la *diversidad* como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo, resultando en un ejercicio activo y constructivo de *interculturalidad*.
- El sentimiento de necesidad de aprendizaje y desarrollo desde cada uno de los actores involucrados, sin excepción (*apoyo mutuo*).

Después de revisar varias concepciones sobre la cooperación, así como alguna caracterización general; se visualiza claramente que tienen puntos en común entre los diferentes autores: el establecimiento colectivo de objetivos es uno de ellos, así como trabajar juntos/as por ese mismo objetivo previamente acordado.

A partir de lo reflexionado anteriormente, y para efectos de este artículo se decide utilizar el término **cooperar y cooperación vinculado al aprendizaje**, con la siguiente acepción:

*La cooperación, es un proceso de construcción colectiva que busca potenciar las habilidades socio-afectivas de quienes participan en un grupo y del grupo en sí mismo. Cooperar implica poder y responsabilidad compartida e interdependencia positiva.*

*Cooperar invita a un involucramiento emocional y afectivo, en una relación horizontalidad, respeto, apoyo mutuo y dialogicidad.*

*La cooperación es también una actitud o forma de vida.*

Y para reforzar el concepto de **cooperación** que se propone antes, se va a utilizar el término “**Cooperación**

**Genuina**” como un acto educativo y una acción político-pedagógica-metodológica, tal y como lo fundamenta ABACOenRed<sup>7</sup>. En este acto educativo se perfilan cinco pilares fundamentales desde su interrelación e integración creativa:

1. **El arte de escuchar** (solidaridad, diversidad, respeto, interculturalidad, diálogo, coincidencia,...) (**apertura**). No hay posibilidad de cooperar genuinamente ente diferentes instancias, ya sean personales o institucionales si no hay capacidad de escucharse; escucharse unos a otros/as, pero también escucharse uno mismo/a. Se debe dar la oportunidad de conocerse uno a otro en su contexto personal y social, con un enfoque PerSocial. Esta es la puerta de entrada para el segundo pilar.
2. **La habilidad de interpretar** (contextualizar, respeto a la diversidad particular según el contexto, el aporte desde abajo,...) (**lectura**). Interpretar el contexto en el que estamos, el punto de partida para esta cooperación genuina, el contexto de las diferentes instancias implicadas directa e indirectamente, incluyendo el contexto propio, a nivel interno y externo. Este pilar busca contextualizar, de modo que se evite la imposición.
3. **La voluntad de compartir** (solidaridad, respeto, diálogo, integración, interculturalidad, necesidad de aprendizaje y desarrollo, actitud de servicio,...) (**ternura**). Si una de las partes no tiene voluntad de compartir, la cooperación genuina no se puede desarrollar. El hermetismo, los celos... no contribuyen para este proceso abierto y transparente.
4. **La decisión de compromiso** (solidaridad, integración, interculturalidad, (co-)responsabilidad, actitud de servicio,...) (**postura**). Es un compromiso serio conmigo mismo/a, con los demás, con la comunidad. Es una decisión política.
5. **La visión de integración** (coincidencia en intereses, solidaridad, responsabilidad,...) (**contextura**). El punto de partida es que “yo solo/a no puedo”, necesitamos integrarnos para poder trabajar y

<sup>7</sup> Van de Velde (2013). RETO para la Educación en Nicaragua 2013: construir calidad educativa, basada en cooperación genuina. ABACOenRed.

avanzar. De hecho, la cooperación genuina nunca será un acto solitario, es un acto colectivo, una inter-acción entre personas.

Estos 5 pilares son fundamentales porque sustentan la esencia de la cooperación genuina, pero además, deben necesariamente entrelazarse a través de dos ambientes-dimensiones:

- a. CONFIANZA, en uno mismo/a y en los demás.
- b. CAPACIDAD DE (AUTO-) CRÍTICA CONSTRUCTIVA, tener consciencia que todos/as cometemos errores, pero cometer un error no es lo más grave, sino no reconocerlo y no superarlo.

En repetidas ocasiones he escuchado a colegas docentes quejarse del sistema educativo, del orden económico establecido, de los grandes medios de comunicación masiva, de los bajos salarios magisteriales, de la desintegración familiar, de sus compañeros/as mismos/as que no prepararon bien a los estudiantes en grados anteriores... Traigo a cuenta estos elementos, porque la actitud implica al menos 15 dimensiones, las cuales incluyen algunas de las mencionadas anteriormente.

¿quién o quiénes son los responsables de construir una actitud cooperativa en el seno de los procesos de aprendizaje? Curiosamente cuando hay fracaso escolar, que con frecuencia se identifica el aprender con ‘conocer’. Se homologa aprendizaje con conocimiento, limitándolo a una cantidad de contenidos almacenados. Se compara al ser humano con una computadora donde caben miles de datos que podemos reproducir con un solo clic. Allí ya estará la supuesta prueba del haber aprendido, como que también la computadora aprende.

En estos casos, inicia una ruleta rusa a buscar responsables: los docentes se quejan de la poca o nula presencia de los padres-madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, así como de los pocos hábitos de estudio y desinterés por parte de los estudiantes; éstos a la vez reclaman por los

pocos espacios que tienen para estudiar y de clases no entendibles, de poco dinamismo; los padres-madres de familia demandan profesores/as mejor formados/as y alegan que las leyes no les permite presionar a sus hijos/as para educarlos mejor. Así los alegatos de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, uno responsabiliza al otro. A nivel institucional, el docente de un grado le tira la pelota al colega que atendió a los estudiantes en el grado anterior y éste al otro... así sucesivamente. La capacidad de crítica y autocrítica es indispensable en este ir y venir del proceso educativo; se trata de asumir una responsabilidad compartida.

Se debe cambiar el ritmo vertiginoso del hacer de “hoy y mañana, y mañana por la mañana”, esta rutina no permite detenerse un rato a pensar, aunque se afirma que lo que se hace es “diferente”, al cabo del tiempo se sigue haciendo lo que se sabe hacer y lo “diferente”, no deja de ser otra cosa que una moda en el discurso, una palabra que trata de ocultar la repetición de lo mismo: otro empaque para el mismo producto, otros odres para el mismo vino.

La Real Academia Español (RAE)<sup>8</sup> De acuerdo a la RAE, uno de las 3 definiciones sobre la actitud es el **estado del ánimo que se expresa de una cierta manera** (como una actitud conciliadora).

La actitud también ha sido definida como un **estado de la disposición nerviosa y mental**, que se organiza a partir de las vivencias y que orienta o dirige la respuesta de un sujeto ante determinados acontecimientos.

Según Luis Recalde, la actitud, ha sido una de las categorías más estudiadas desde la psicología social y retomando a Secor y Backman (1964) la define como “*cierta regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente*”.

Revisando más literatura sobre el tema de la **actitud**, nos encontramos con el referente metodológico de

---

<sup>8</sup> Definición de actitud - Qué es, Significado y Concepto en <http://definicion.de/actitud/#ixzz2bfr3kjU>



ABACOenRed (PIAF-P-COA\_acem\_c<sup>9</sup>) que define la actitud no solamente como una expresión externa, a nivel corpóreo, sino lo que cada persona es: **el SER en sí mismo con toda su complejidad material e inmaterial e identidad PerSocial.**

ABACOenRed define el **aprender como cambio de actitud**, ampliando sus componentes a 15 ó más, ya que defiende que “*en nuestros aprendizajes no sólo se involucran nuestros pensamientos, o sentimientos, o en la evidencia del cambio de conducta, sino que también influye nuestro estado de ánimo (lo bioenergético), nuestros paradigmas éticos, el disfrute (lo estético), el arte, lo político...*” (Van de Velde, 2013:5).

Nocabedudasobrelaimportanciaquetienenlasactitudes en todo proceso de aprendizaje, independientemente de su contexto y de sus particularidades. Van de Velde (2013:8) en su artículo “Cooperación genuina: un sueño a concretar que implica educación alternativa” dice que este **cambio de actitud** se expresa, al menos en tres sentidos:

1. *Las actitudes forman parte del **CONTENIDO** de todo proceso de aprendizaje.*
2. *Las actitudes juegan un papel determinante, como **INSUMO**, en el mismo desarrollo del proceso de aprendizaje.*
3. *El cambio de las actitudes son el reflejo de los **RESULTADOS** de un proceso de aprendizaje.*

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Existe una necesidad latente en sectores amplios de la sociedad por desarrollar procesos de educación alternativos, en donde el objetivo principal no sea formar académicamente a los estudiantes y prepararlos

para el mundo del trabajo; tampoco impregnar de miedo recorriendo el sistema educativo para hacer personas “obedientes”; sino apostar por un paradigma que prepare PerSociales independientes y creativos.

Según, Cristóbal Suárez: “*la escuela no requiere inventar la cooperación, lo que necesita es asumirla -e implicarla en los modelos pedagógicos- como condición social de aprendizaje*” (2008: 15). Para este autor debemos ser conscientes que la cooperación, como estrategia de desarrollo humano, no requiere mucha presentación, es tan antigua como la humanidad que la ha validado en innumerables ocasiones para subsistir, progresar y sobre todo, configurar lo propiamente humano con otros, la cultura. Se trata más bien entonces de operativizarla. Hacer caminar este proceso implica necesaria un cambio de actitud, una actitud cooperativa.

Construir actitud cooperativa implica responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa, no resulta de la suerte o por el accionar de uno de sus miembros; aunque hay que reconocer que el facilitador/a está llamado a iniciar más temprano que tarde este proceso. Debe necesariamente generarse oportunidades de aprendizajes colectivos, aunque su aprovechamiento sea de carácter individual. En este proceso colegiado, las relaciones deben ser horizontales, un poder compartido, así como dar y recibir simultáneamente; la aritmética debe ser ganar-ganar.

<sup>9</sup> Paradigma Integrador del Aprendizaje y su Facilitación – y su concreción metodológica el P\_COA\_acem\_c, que significa “Procesos de Construcción Colectiva de Oportunidades de Aprendizajes, basados en una actitud emprendedora de calidad cooperativa creciente. Según lo dicho en el documento “cooperación genuina: un sueño a concretar que implica educación alternativa” de Herman Van de Velde, 2013, a partir de este nombre P\_COA\_acem\_c se plantea “la necesidad de concebir el proceso educativo como un proceso de construcción colectiva de oportunidades de aprendizajes. En este proceso se refleja, se expresa la esencia de la interrelación e interacción social en un contexto histórico-sociocultural que sustenta el desarrollo humano personal-comunitario”. Al hablar de un ‘referente metodológico’ se refiere a un conjunto organizado de pautas metodológicas sustentadas en principios pedagógicos y didácticos que responden a un ‘paradigma integrador del aprendizaje y su facilitación’ (PIAF).

## BIBLIOGRAFÍA

<http://definicion.de/actitud/#ixzz2bfr3kjU> revisado por última vez el 06 de septiembre de 2013.

<http://www.antonimos.net/competente>

[http://www.innovacioncontinua.com/aprendizaje\\_colaborativo.html](http://www.innovacioncontinua.com/aprendizaje_colaborativo.html) revisada por última vez el 06 de septiembre de 2013.

<http://www.taringa.net/posts/solidaridad/15309332/>

[Yo-soy-otro-tu---Tu-eres-otro-yo.html](#) revisado por última vez el 05 de septiembre de 2013.

Van de Velde (2013). *RETO para la Educación en Nicaragua 2013: construir calidad educativa, basada en cooperación genuina*. Estelí: ABACOnRed.

Van de Velde, H. (2010). *Cooperar – ¡un acto esencialmente educativo!* Estelí: ABACOnRed.



## Actitudes ante prácticas inclusivas en Educación

Aura Hilda Rayo Pérez<sup>1</sup>

Jilma Pereyra López<sup>2</sup>

### RESUMEN

El presente artículo resume una investigación de carácter cualitativa, con enfoque fenomenológico realizada con la comunidad educativa en el centro escolar Monseñor “Oscar Arnulfo Romero” de la ciudad de Estelí, en el I semestre del año 2014. Con esta investigación se pretende conocer las actitudes de la comunidad educativa ante prácticas de la inclusividad educativa. Las técnicas aplicadas para la recolección de información fueron: entrevista a profundidad, encuestas, grupo focal y la escala tipo Likert para medir actitudes. La información obtenida con las técnicas aplicadas fue analizada en función de los objetivos formulados. Los resultados más relevantes indican que las actitudes ante prácticas inclusivas en este centro son inclusivas. Existe falta de estrategias metodológicas por parte de las maestras para atender a niños y niñas con necesidades educativas. Se da poca atención por técnicos metodológicos del Ministerio de Educación. Poca participación de padres-madres de familia en las actividades del centro escolar en función de contribuir a la formación y desarrollo de habilidades que preparan al niño-niña para la sociedad, independientemente de las características propias.

**Palabras clave:** Actitud, Necesidad Educativa, Inclusividad Educativa, Diversidad.

*Recibido:* 10 de diciembre de 2014

*Aceptado:* 10 de marzo de 2015

---

1 Egresada de la Maestría en Gestión del Desarrollo Comunitario, modalidad virtual Atención integral a la niñez. Gestiones en función del desarrollo comunitario. Correo Electrónico: arayo\_24@yahoo.es

2 Maestra en Psicología, atención personalizada y Desarrollo Social/Especialista en Gestión del Desarrollo Comunitario /Psicóloga/ Docente en FAREM Estelí, UNAN Managua/Consultora independiente. Correo Electrónico: jplo42@yahoo.com

## **Attitudes toward inclusive practices in Education**

### **ABSTRACT**

This article summarizes a research of qualitative character, with phenomenological approach performed with the educational community in the school Monsignor “Oscar Arnulfo Romero” in the city of Esteli, in the first half of 2014. This research aims to determine the attitudes of the educational community to practices of educational inclusiveness. The techniques used for data collection were: depth interviews, surveys, focus group and Likert scale to measure attitudes. The information obtained from the applied techniques was analyzed in terms of the stated objectives. The most relevant results indicate that attitudes to inclusive practices in this center are inclusive. There is a lack of methodological strategies by teachers to serve children with special educational needs. Little attention is given by methodological experts from the Ministry of Education. Low participation of fathers-mothers in the activities of the school in terms of contributing to the training and development of skills that prepares the boy-girl for society, regardless of characteristics.

**Keywords:** Attitude, Educational Need, Inclusivity Education, Diversity.

## INTRODUCCIÓN

Ainscow, Booth y Dyson, (2006), hacen referencia al respecto: “La educación inclusiva tiene el objetivo de asegurar el derecho a la educación de todos/as, cualesquiera que sean sus condiciones particulares-individuales”.

Para que las escuelas sean inclusivas, es decir que las escuelas sean para todos/as, es imprescindible que el sistema educativo asegure que todos/as los/as estudiantes, tengan acceso a un aprendizaje significativo en los salones de clases.

Las razones que sustentan este hecho se consideran en los siguientes aspectos: El concepto de inclusión, manifiesta más claramente y con mayor exactitud, que todos/as los/as estudiantes deben estar incluidos en la vida educativa y social.

A la educación inclusiva se le acredita un concepto muy amplio que no está referido solamente a lograr el acceso a las escuelas regulares de determinados grupos tradicionalmente excluidos, sino que también tiene como finalidad, transformar el sistema educativo en su conjunto, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los/as estudiantes, a fin de asegurar la igualdad de oportunidades y su plena participación.

La educación inclusiva implica eliminar las barreras que existan para el aprendizaje y abrir puertas a los/as estudiantes sin discriminación alguna. Maximizar los recursos que apoyen ambos procesos (inclusividad y educación), es trabajo arduo y constante con la finalidad de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, no se conviertan en desigualdades educativas y por ende desigualdades sociales.

Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema, ya sea en los centros

educativos, en la comunidad o en las políticas locales y nacionales. Estas no solamente pueden impedir el acceso de los estudiantes al centro educativo, sino también limitar su aprendizaje, participación y desarrollo como individuo con igualdades en derechos.

El tema de la inclusividad educativa es muy sensible ante la sociedad, fue este el motivo de seleccionar el tema, dado que es política del gobierno y autoridades del Ministerio de Educación la atención a la niñez sin discriminación y hay centros educativos que no ponen en práctica estas políticas con técnicas y herramientas adecuadas.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Para fines del estudio se seleccionó personal de dirección, maestras de aula, padres-madres de familia, niños y niñas con y sin necesidades educativas del centro escolar monseñor “Oscar Arnulfo Romero”. La muestra estuvo conformada por directora, subdirectora y consejera escolar, técnica metodológica del Ministerio de Educación, tres padres y dos madres de familia. Con el propósito de enriquecer los resultados de la investigación, también se aplicó la técnica tipo Likert para medir actitudes, se aplicó a la directora, subdirectora y consejera escolar, a una técnica del Ministerio de Educación, a catorce maestras de aula, nueve madres y a un padre de familia. El proceso de selección de las y los participantes fue de tipo no probabilístico.

Para la recolección de la información se aplicaron las técnicas de la entrevista a profundidad y grupo focal. La entrevista se basó en la elaboración de una guía de preguntas dirigidas con el objetivo de recopilar información de fuentes primarias maestras, padres-madres de familia. El grupo focal se realizó con quince niños y niñas del primer grado “A” (diez niñas y cinco niños) del turno matutino del centro escolar.

El procesamiento de datos consistió en la revisión de resultados de las entrevistas a sujetos involucrados y la información obtenida a través del grupo focal con niños y niñas. El análisis e interpretación de datos se realizó en base a un sistema de categorías de análisis previamente establecidas de acuerdo a los objetivos propuestos. Con el propósito de garantizar confiabilidad al estudio se realizó la triangulación de información obtenida de las diferentes técnicas aplicadas. En este sentido se iba realizando un análisis comparativo del sentir, pensar y actuar de los sujetos involucrados.

Los resultados se organizaron de acuerdo a los objetivos propuestos en base a caracterizar, describir y explorar actitudes ante la inclusividad educativa del centro escolar monseñor “Oscar Arnulfo Romero”.

## RESULTADOS

En cuanto a las prácticas del centro escolar monseñor “Oscar Arnulfo Romero”, los padres-madres de familia de niños y niñas con Necesidades Educativas asociadas o no a una discapacidad, afirman que la atención brindada por las docentes es de calidad y están satisfechos/as con la oportunidad que el centro les brinda al poder tener a su hijo/a en este centro.

Padres y madres de familia expresaron que: “La escuela brinda una atención excelente, por eso tengo a mi hijo/a aquí”. “La maestra se ha encargado de atender a mi hijo y ha tenido cambios positivos”. “La conducta de mi hija ha mejorado desde que está en este centro escolar”.

Otros/as padres/madres afirmaron: “Es triste ver tantos niños/as con Necesidades Educativas, yo quisiera que todos/as fueran *“normales”*”.

Lo expuesto anteriormente indica desacuerdo con la inclusividad, sin embargo se muestran contentos de los valores colaborativos que están aprendiendo sus

hijos/as y lo expresan de la siguiente manera: “Me gusta que mi hija colabore ayudando a estos/as niños/as que lo necesitan, por ejemplo a los que vienen en sillas de ruedas”

En cuanto a aspectos de la esfera afectiva por parte de las maestras se logró identificar satisfacción con las prácticas de inclusividad en el centro, cuando las y los padres-madres de familia expresan su confianza en la atención que el centro ofrece.

## DISCUSIÓN

No se observó consejerías a niños y niñas ni atención psicológica, sin embargo la consejera escolar ha asistido a diplomados orientados por el MINED que han contribuido a la capacitación de este recurso sensible en la aplicación de las políticas inclusivas de este centro escolar.

Es evidente la preocupación del personal del centro por brindar una atención ordenada, de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, pero no es posible atender de manera individualizada cada caso. Conversar con los padres y madres de familia no es nada fácil, no demuestran interés por reforzar los aprendizajes de su hijo/a, esto atribuido al factor tiempo.

Se añaden las actividades lúdicas como una práctica del centro, pero en una esfera muy pobre, la actividad lúdica no solo es que la niñez tenga un espacio para realizar juegos libres, es importante la realización de juegos orientados por la facilitadora con el objetivo de desarrollar en el estudiante habilidades y destrezas que lo preparan para la vida.

## CONCLUSIONES

Se tomó en cuenta el aporte de Ávila Durán y Esquivel Cordero (2009) en relación a que las prácticas en el marco de una Educación Inclusiva deben eliminar o minimizar barreras que existen y que impiden

que todos/as los/as estudiantes puedan acceder al aprendizaje y lograr una plena participación en la escuela, sin diferencia de género, cultura, físicas, socioeconómicas, o de cualquier otra índole, estos no deben convertirse en factor de desigualdad educativa o en exclusión social”.

A continuación se describen prácticas observadas en este centro escolar que minimizan o eliminan barreras para acceder a una educación inclusiva.

Matricula abierta para todo/a el que desea ingresar a este centro de estudios, atención individualizada para quien lo/la necesite, incluyendo niños-as con NE, infraestructura adecuada, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, participación y recreación. Se atiende a la niñez con dificultades de movilidad en la primera planta del centro escolar, en el horario de ingreso al centro, el personal se dispone a atender de manera adecuada a cada uno/a de los/as niños/as asegurando el acceso hasta el salón de clases, el sistema de relaciones laborales es efectivo, se observa un ambiente de confianza y colaboración entre dirección – consejería – maestras y estudiantes, la dirección y personal docente practica la flexibilidad con los/as niños/as, con NE, tomando en cuenta sus características propias, planes evaluativos sistemáticos de los progresos de los estudiantes con NE.

En este centro se pone en práctica la inclusividad en función de desarrollar en los/as estudiantes hábitos de colaboración, participación, solidaridad con los/as compañeros/as, siendo esta una práctica que lleva al crecimiento de la formación en valores y académicos de la niñez y a incorporar hábitos de inclusión, para que sean integrados y vistos de la misma forma quienes presentan NE y quienes no las presentan. Estas prácticas

de colaboración como son convivencia, integración, participación fortalecen principios de igualdad.

Los valores expresados en el quehacer educativo que se observaron se describen a continuación:

Se trabaja en el marco del respeto, compañerismo, solidaridad. El personal docente de la escuela considera que la diversidad es una forma de enriquecer conocimientos cada día y lleva a buscar nuevas formas de trabajo que facilitan el aprendizaje, las maestras comparten sobre problemáticas encontradas y juntas construyen alternativas de solución, generalmente lo hacen mediante talleres, círculos de calidad, cursos de estrategias de educación inclusiva, pero el trabajo no se les facilita por razones diversas; no disponen de tiempo para organizar actividades de acuerdo a necesidades individuales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aiscow, B. (2006). *El Dilema en la Educación Inclusiva*. Reino Unido: Eudema.
- Durán, A. (2009). *Educccación Inclusiva*. Madrid: SICA.
- Durán, À. (2009). La Educación Inclusiva. En À. Durán, *La Educación Inclusiva* (pág. 152). España: SICA.
- Jean, P. (18 de Abril de 2013). *El conocimiento*. Recuperado el 09 de Noviembre de 2014, de El conocimiento: <http://karenpallaescardoza/jeanpiaget>
- Alcantara. (1992). Reseña del libro “Motivación”. En P. P. Isabel, *Motivación* (pág. 280). España: Graphoprin.
- Conferencia Mundial en Jomtien*. (2000). Recuperado el Agosto de 2013, de Conferencia Mundial sobre Educación para todos y todas <http://www.educ.para.todos>.

## Resiliencia en mujeres sobrevivientes de violencia de género

Matilde Jahayra Gutiérrez Torres<sup>1</sup>

Naví Rodríguez Rivera<sup>2</sup>

### RESUMEN

Como producto de la investigación con mujeres sobrevivientes de violencia, en el presente artículo se pretende comprender las prácticas significativas de tres mujeres resilientes que han experimentado violencia emocional en las relaciones de género, pertenecientes a estratos sociales de clase trabajadora. Aportando a la reflexión de otras mujeres que están en proceso de salir del ciclo de la violencia, en la ciudad de Estelí. La estrategia de investigación es cualitativa, aplicando entrevistas a profundidad. Para la exploración del tema se realizó un grupo focal y el método de abordamiento se enmarca en relatos de vidas cruzadas y paralelas (Manuel Pujadas, 2000). Debido a la condición de subordinación vivida por las mujeres por causa de la prevalencia del patriarcado en la sociedad, se profundizó en los aspectos que motivan a las mujeres a salir de la violencia, cómo logran fortalecerse personalmente, a pesar de todas las condiciones de riesgo a las que se enfrentan y qué mecanismos ponen en práctica en el acto de salida de la violencia. Indagar y analizar sobre los factores emocionales, que se fortalecen en las mujeres una vez que han salido de la violencia, es relevante.

**Palabras clave:** Mujeres, Resiliencia, Violencia.

*Recibido:* 12 de septiembre de 2014

*Aceptado:* 10 de marzo de 2015

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología, con conocimientos básicos sobre Derechos de la Niñez, Género, Gestión, Formulación, Administración y Desarrollo de Proyectos Sociales. Con habilidades para el trabajo en equipo, comunicación asertiva y fortalecimiento de capacidades colectivas y personales. Correo Electrónico: mathylda07@gmail.com

<sup>2</sup> Master en Investigación Social Cualitativa y Políticas Públicas con experiencia en el campo de los derechos humanos (género, educación, derecho a la tierra, organizaciones sindicales, comunicación en salud sexual y reproductiva, adolescencia y niñez). Facilitadora de ABACOenRed y de procesos de Formación en UPOLI-Managua y organismos no gubernamentales en las Segovias-Nicaragua. Correo Electronico: naviargentinarodriguezrivera@gmail.com



## **Resilience in women survivors of gender violence**

### **ABSTRACT**

As a result of the research with women survivors of violence, this article pretend to understand the relevant practices of three resilient women who have experienced emotional violence in gender relations, belonging to social strata of working class. It is a contribution to the reflection of other women who are in the process of leaving the cycle of violence in Esteli City. The research strategy is qualitative, collecting data by in-depth interviewing. To explore the topic was created a focus group and the method of inquiry is based in stories cross and parallel lives (Manuel Pujadas, 2000) Due to the subordination condition lived by women for the prevalence of patriarchy in the society; the factors that have motivated to the women to leave the violence, have been dipped, how they achieve to strengthen themselves, despite all the conditions of risk that they face and what mechanisms they implement in the act out of violence. To investigate and analyze about the emotional factors, that it strengthen in women once that they have left the violence, is relevant.

**Keywords:** Women, Resilience, Violence.

## INTRODUCCIÓN

Mediante este artículo científico se da un aporte a la investigación de la resiliencia y los factores protectores que desarrollan las mujeres sobrevivientes de violencia de género. Así como al análisis contextual de la violencia que sufren mujeres residentes en la ciudad de Estelí - Nicaragua, pertenecientes a un estrato de clase social trabajadora

Se contribuye a que mujeres que viven resiliencia, que han desarrollado resilientes y que son sobrevivientes de los distintos tipos de violencia identifiquen personas, factores y/o mecanismos que les pueden ayudar o que le han ayudado a sobreponerse, desde sus entornos de desarrollo.

A pesar que desde la década de los 60 y 70 se viene hablando del tema de resiliencia, no existen mayores experiencias validadas y reconstruidas que permitan la reflexión crítica, aporte teórico y científico, por lo que la investigación dará un importante aporte a este tema.

La Organización Mundial de la Salud – OMS, respecto de la prevalencia de la violencia declaró en el año 1996 que es un importante problema de salud pública en todo el mundo (Resolución WHA49.25).

Con la investigación se respondió a las preguntas: ¿Cuáles son los mecanismos resilientes que desarrollan las mujeres sobrevivientes de violencia, desde sus entornos de desarrollo? y ¿Cómo expresan la resiliencia las mujeres que han sobrevivido a la violencia, a través de sus relatos de vida?

## MATERIALES Y MÉTODOS

La estrategia metodológica es cualitativa. Para la investigación cualitativa el objeto de estudio son las relaciones emocionales y la resiliencia en mujeres que han vivido violencia de género. Como métodos de recolección de datos se usaron: relatos de vida

como parte del método biográfico, grupos focales y entrevistas en profundidad.

La metodología cualitativa permite trabajar la realidad desde una perspectiva humanista, ya que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas.

Las unidades de análisis son los relatos de vida, los eventos de violencia y aquellas acciones realizadas para romper con el ciclo de violencia por parte de mujeres sobrevivientes, así como el proceso de construcción de resiliencia. “Sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente” (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como producto de la definición de su mundo.

A través de los relatos de vida se describe a las protagonistas del proceso y contempla diversos modelos o guías que abarcan los pasos principales. Por último, atiende algunos aspectos éticos en este tipo de investigación y cómo la misma se relaciona con los procesos de consejería.

La investigación estuvo centrada en la profundización de 3 relatos de vida de mujeres sobrevivientes de violencia, retomando el significado que le dan al identificar implícitamente los factores resilientes, desde la perspectiva fenomenológica. Se pretende entender los fenómenos sociales desde la propia experiencia de las mujeres que han sobrevivido a situaciones de violencia.

Se desarrolló 1 grupo focal con 16 mujeres procedentes de 4 barrios vulnerables de la ciudad de Estelí, (Oscar

Gámez 1, Oscar Gámez 2, 29 de octubre y La Unión). El Grupo Focal, es una técnica cualitativa (Inscrita en los métodos grupales), que será retomado para la reconstrucción y análisis colectivo de experiencias de vida de mujeres.

También se realizaron entrevistas a profundidad a 3 mujeres, 2 trabajadoras de ONG y a la Psicóloga de la Comisaría de la Mujer – Policía Nacional de la ciudad de Estelí, que se han dedicado a realizar incidencia con mujeres que viven violencia y las que han sido sobrevivientes de la misma.

La revisión de fuentes secundarias se realizó durante la etapa de campo, para contrastar datos, fechas, acontecimientos y triangular teorías. El proceso de triangulación e intersubjetividad se realizó durante el proceso de investigación.

Como estrategia para el análisis de contenido, se aplicó la hermenéutica objetiva (Oevermann 1983), con la cual se intenta todos los elementos del texto con informaciones de fondo, saber sobre el contexto y estructuras del significado; esos elementos centrales de la investigación social cualitativa.

Para la escogencia de las mujeres participantes en la investigación se partió de algunos criterios como: mujeres que por su condición de género hayan vivido violencia ejercida por hombre(s), sobrevivientes de violencia en cualquiera de sus manifestaciones, habitantes de barrios en condición de vulnerabilidad, fortalecidas emocionalmente (que puedan hablar del tema, que hayan aceptado que vivieron violencia y que hayan convertido su experiencia en una oportunidad de desarrollo personal), independientes emocional y económicamente.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para mediatizar y respaldar con estudios y postulados teóricos la investigación realizada con mujeres

sobrevivientes de violencia, que han desarrollado mecanismos resilientes, se partió del planteamiento de la Violencia Basada en Género, de la Resiliencia y del Marco Jurídico de Nicaragua. El enfoque sustantivo está basado en la Teoría de Género planteada por Marcela Lagarde, la teoría estructural de Robert Connel y el origen de la resiliencia desde la perspectiva expuesta por Rutter, Walding y Young.

En el estudio de la violencia de género, desde los años 60, se han venido desarrollando una serie de estudios, postulados y teorías, las más destacadas son las teorías sociológicas, las feministas y las psicológicas.

En el abordaje sociológico se explica la violencia contra las mujeres desde la perspectiva de la violencia o el conflicto familiar. La teoría psicológica busca la causa del maltrato en factores personales, en la presencia de algún tipo de psicopatología y la perspectiva feminista considera que la violencia hacia las mujeres en general, tiene su origen en los valores patriarcales, según las cuales los hombres dominan a las mujeres y consecuentemente pretenden controlarlas.

La ONU (1995) definió la violencia de género como “todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real, un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vía pública o en la privada”.

Para entender la violencia de género diferentes organismos recomiendan el uso del modelo ecológico para explicar la violencia de género e identificar factores de protección contra dicho problema.

El nivel personal, corresponde a la historia personal que el individuo aporta a su relación. El microsistema representa el contexto inmediato en el que tiene lugar la violencia y generalmente se refiere al entorno familiar. El exosistema comprende las estructuras formales e informales como la vecindad, el mundo

del trabajo, las redes sociales, la iglesia o la escuela, que hacen perdurar el problema del maltrato a través de pautas culturales sexistas y autoritarias. Por último el macrosistema representa los valores culturales y la ideología que permean la sociedad.

Por su parte la resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano.

La investigación en Resiliencia pretende determinar por qué algunas personas consiguen aprender de sus experiencias e incluso encontrar beneficios en ellas, aun siendo estas situaciones muy adversas, de exclusión, pobreza o traumáticas por algún motivo, mientras que otras personas, en situaciones similares, no lo hacen.

Durante la investigación realizada se indagó sobre las relaciones emocionales, como uno de los elementos estructurales que son propios de las relaciones de género y la resiliencia como factor que se manifiesta en las mujeres que han sobrevivido a la violencia.

En los resultados se encontraron *manifestaciones de violencia en el ámbito privado, desde la perspectiva de mujeres sobrevivientes*, considerando que han trascendido las fronteras de la vida personal, familiar y social de las mujeres, al ser considerada por la Organización Mundial de la Salud como una epidemia. Las mujeres entrevistadas reconocen la prevalencia de roles sociales asignados, reforzado por referentes protectores importante en sus vidas como las madres, tías, abuelas y otras mujeres.

Identificaron de forma general los siguientes factores de riesgo, prevaleciendo en los tres relatos de vida de mujeres sobrevivientes de violencia: pérdidas que han experimentado en sus vidas, agresores multifacéticos (ciclo de la violencia), uso y abuso de sustancias

psicoactivas por parte de los agresores, alcoholismo y la drogadicción, prevalencia de acciones de control y subordinación, antecedentes de violencia intrafamiliar, violaciones, inseguridad, y timidez.

Dentro de las manifestaciones de la violencia identifican: violencia física (puñetazos, haladas de pelos, empujones, rasguños), violencia psicológica, mencionan particularmente el chantaje emocional, sentimiento de culpabilidad, dependencia económica y emocional, miedo al agresor, esperanza de cambio, silencio ante la experiencia de violencia, aislamiento social, baja autoestima, inseguridad, desconfianza generalizada y cambios de temperamento.

Sobre las *acciones de protección identificadas por las mujeres sobrevivientes, para salir de la violencia*, mencionan: primeramente aceptación de la vivencia de violencia, identificación de referentes protectores, reconocer el valor personal, informarse sobre los tipos de violencia y el procedimiento jurídico a seguir en Nicaragua, acompañamiento psicológico, realización y mantención de una denuncia judicial, generación de ingresos económicos y autocuidado.

En la profundización de los resultados obtenidos mediante la *interpretación de los procesos de construcción de resiliencia de mujeres sobrevivientes de violencia*, a través de los componentes de resiliencia identificados por Walding y Young (1993): confianza en sí misma, ecuanimidad, perseverancia, satisfacción personal y sentirse bien sola. Se identifica que las mujeres deben de fortalecer sus mecanismos de protección, manejar adecuadamente sus emociones y sentimientos, enfrentarse positivamente a situaciones de riesgo, fortalecer sus capacidades de afrontamiento, tomar decisiones solas, tener confianza en sí mismas, capacidad de respuesta a la adversidad y tener un manejo adecuado de la soledad y el miedo.

En sus relatos de vida, las 3 mujeres dieron sus *aportes para la reflexión de otras mujeres que están en proceso*

*de salir del ciclo de la violencia*, consideran que deben aprender a enfrentarse al miedo que les genera el agresor, buscar ayuda con poder, desconfiar del arrepentimiento del agresor, tener valor, confiar en ellas mismas, tomar la decisión de no seguir permitiendo el maltrato, estabilizarse económicamente, buscar ayuda en la comisaría de la mujer, interponer una denuncia y seguir un proceso psicoterapéutico.

Con los resultados, se brinda un aporte sustantivo a la investigación de factores resilientes, desarrollados por mujeres sobrevivientes de violencia.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las mujeres que desarrollan resiliencia y que son sobrevivientes de violencia, muestran convicción de desarrollo personal, reconocen que vivieron violencia, confían en sus capacidades, se enorgullecen de sus logros, cuentan con capacidades para enfrentarse a situaciones estresoras, pueden sobreponerse a la adversidad, canalizan positivamente el miedo al agresor, manejan adecuadamente sus emociones, fortalecen sus mecanismos de auto – protección y su autoestima.

La prevalencia de la violencia en la vida de las mujeres obstaculiza su desarrollo personal, su visión positiva sobre la vida, el establecimiento adecuado de relaciones sociales, la expresión de sentimientos, emociones y

pensamientos, provocando inestabilidad emocional en general.

Es necesario continuar profundizando en los mecanismos sociales que desarrollan las mujeres para salir de la violencia, en los referentes ausentes y presentes en la vida de las mujeres, en los factores de riesgo vivenciados por los hombres, en los factores personales, familiares y medio ambientales que inciden para que un hombre se convierta en agresor.

Es importante que las mujeres que han sobrevivido a la violencia, compartan su experiencia y ruta de salida de este problema.

## REFERENCIAS

- Asamblea Nacional. (2012). *Ley No. 779. 2/41 Ley Integral contra la Violencia hacia las Mujeres y de Reformas a la Ley No. 641, "Código Penal"*. Nicaragua.
- Braker, M. (2002). *Metodología de la Investigación Social Cualitativa*. Nicaragua: Universidad Politécnica de Nicaragua.
- Lagarde, M. s.f. *El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia*.
- Pujadas, J.J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

## **Rol protagónico de mujeres durante la etapa pre y post-revolucionaria en la ciudad de Esteli, Nicaragua**

Martha Miurel Suárez Soza<sup>1</sup>  
Naví Argentina Rodríguez Rivera<sup>2</sup>

### **RESUMEN**

Es un estudio cualitativo, cuya estrategia metodológica es el método biográfico. Su objetivo general es la reconstrucción de las vivencias de una mujer para visibilizar el rol protagónico de las mujeres, que contribuyeron al desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes, en la ciudad de Estelí. El Método Biográfico estrategia apropiada para generar aprendizajes a través de la sistematización y la reflexión. Para J. Pujadas (2000), la construcción de la memoria, junto a las formas de afirmación de la identidad individual, reflejadas en las autobiografías y en otros tipos de documentos personales, muestra una pluralidad de voces y de sensibilidades en la interpretación de la realidad social. Los resultados demuestran la beligerancia de las mujeres en los momentos históricos, la limitantes sociales que obstaculizan su protagonismos en el desarrollo psicosocial de los entornos diversos. Los elementos facilitadores vividos como país que propician el desarrollo de oportunidades y espacios para que las mujeres asuman roles que trascienden de los tradicionalmente asignados, perpetuados por las instituciones sociales como la familia, la escuela y la religión.

**Palabras claves:** mujeres, saberes, vivencias, protagonismo, transformaciones.

*Recibido: 12 de septiembre de 2014*

*Aceptado: 10 de marzo de 2015*

---

1 Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM- Estelí, UNAN- Managua, Master en Gestión del Desarrollo Comunitario, graduada en Licenciatura de Trabajo Social en la UCA- Nicaragua. Correo Electrónico: miurellall10@gmail.com

2 Master en Investigación Social Cualitativa y Políticas Públicas con experiencia en el campo de los derechos humanos (género, educación, derecho a la tierra, organizaciones sindicales, comunicación en salud sexual y reproductiva, adolescencia y niñez). Facilitadora de ABACOenRed y de procesos de Formación en UPOLI-Managua y organismos no gubernamentales en las Segovias-Nicaragua. Correo Electrónico: naviargentinarodriguezrivera@gmail.com



## **Leading role of women during the pre- and post-revolutionary stage in the city of Esteli, Nicaragua**

### **ABSTRACT**

It is a qualitative study; the methodological strategy is the biographical method. Its overall objective is the reconstruction of the experiences of a woman to make visible the leading role of women, who contributed to the psychosocial development in their personal areas, family, community and social relevant historical moments in the city of Esteli. The Biographical Method, appropriate strategy to generate learning through systematization and reflection. To J. Pujadas (2000), the construction of memory, along with the forms of affirmation of individual identity, reflected in the autobiographies and other personal documents show a plurality of voices and sensibilities in the interpretation of social reality. The results demonstrate the belligerence of women in historical times, the social constraints that hinder their limelight in the psychosocial development of various environments. The facilitating elements lived as a country that encourage developmental opportunities and spaces for women to take on roles that transcend the traditionally assigned, perpetuated roles by social institutions such as family, school and religion.

**Keywords:** women, knowledge, experience, leadership, transformation.

## INTRODUCCIÓN

Las mujeres constituyen el 50% de la población nicaragüense, la década de los 80 representó para los grupos sociales vulnerables y excluidos una etapa de transformaciones sociales, las mujeres fueron visibilizadas en ámbitos públicos, que históricamente habían sido privilegio exclusivo de los hombres.

La década de los 60-80 en Nicaragua, fue un período de transición social, especialmente para la participación de las mujeres en el contexto social, político, familiar, cultural, económico e institucional, que implica el reconocimiento y la visibilización de los roles que asumen en sus entornos (la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad). Las experiencias de las mujeres es un área de interés para la historia oral, que se ha consolidado.

El reconocimiento del rol protagónico de las mujeres en la sociedad nicaragüense implica un proceso permanente de transformación de las concepciones, actitudes y prácticas marcadas por acciones desiguales y excluyentes que limitan el desarrollo pleno de las mujeres como SER social, siendo determinante el rol social y político de las relaciones y las oportunidades que prioricen las mujeres como grupos estratégicos para el desarrollo humano, desarrollo que se debe sustentar en los principios de la justicia social.

El trabajo que se presenta es el resultado de la experiencia particular de una mujer a través de su historia de vida que contribuyó al desarrollo psicosocial en sus ámbitos personales, familiares, comunitarios y sociales en momentos históricos relevantes como lo fue el auge de los movimientos revolucionarios, periodos de insurrección y el proyecto pedagógico de la cruzada nacional de alfabetización.

## MATERIALES Y MÉTODOS

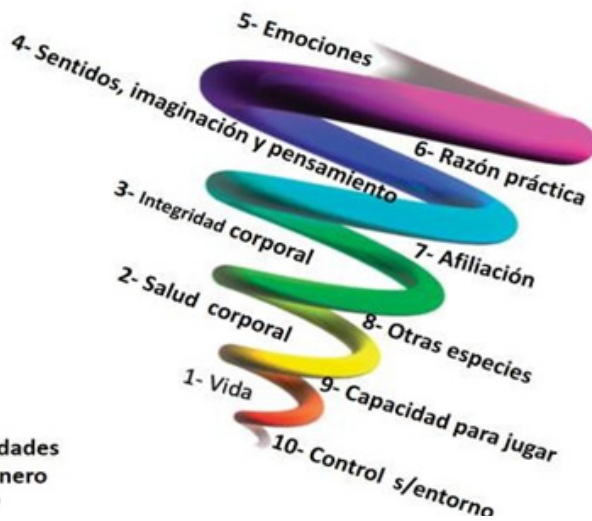
El paradigma cualitativo, implica en primera perspectiva el comprender (ello le brinda la perspectiva fenomenológica), es interaccionista y orientada a la interpretación de las estructuras profundas que implican reglas de acción que subyacen en el trasfondo social, desde esta posición metodológica cada individuo es portador de las reglas socialmente compartidas.

La meta-teoría de interpretación de los datos es la etnometodología, siendo relevante cómo las “prácticas” o los “métodos” son usados por los miembros de la sociedad al actuar de manera contingente, en circunstancias particulares y concretas, para crear y sustentar el orden social, lo que permite una revaloración fundamental y un entendimiento detallado de la naturaleza de ese orden. Para la interpretación de los datos y su categorización, se tomó en cuenta la teoría fundamentada, manera de consensuar y reflexionar, con ella se construyen teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones que parten de la información que se genera.

La selección de la muestra teórica o sujetos participantes en este estudio lo conforma una muestra por conveniencia de una mujer adulta, un hombre adulto y tres personas adultas como participantes de una entrevista colectiva de análisis contextual. La elección de los participantes para las historias de vida, fue determinada por la relevancia temática lo que facilitó la construcción de algunos criterios básicos, por lo que el proceso de selección de los participantes se realizó mediante el muestro probabilístico, modalidad intencional u opinativo.

Se toma como referente la teoría crítica, posicionados desde género y capacidades de Martha Nussbaum.

**Teoría de las capacidades con Enfoque de género**  
Martha Nussbaum



## I Etapa 1949 a 1960. Periodo Pre-revolucionario:

Su análisis se desglosa y se aborda la experiencia tomando las siguientes categorías: Vivencias familiares y externas, referentes significativos, la dinámica de vida desde su familia, rol como mujer y las oportunidades de desarrollo.

Las experiencias biográficas expresadas, corresponden cronológicamente al período histórico que se conoce como una etapa pre-revolucionaria. Detrás de una aparente normalidad, se gestaban movimientos sociales armados y cívicos, que luchaban en contra de la dictadura somocista, expresados públicamente con el ajusticiamiento de Somoza por parte de Rigoberto López Pérez, en el año 1959.

Las experiencias en la etapa de la niñez para mujeres y hombres, estuvieron marcadas por las condiciones y normas de funcionamientos de las familias, tradiciones basadas en relaciones jerárquicas, fundamentadas en relaciones de poder SOBRE “el más familiar y común y, en general cuando se habla de relaciones de poder, se piensa en este tipo de poder. Es un poder de suma cero. El aumento de poder de una persona implica la pérdida de poder de otra. NO ES PODER COMPARTIDO...” (Van de Velde, 2014) las que se manifiestan de diferentes ámbitos de socialización, generaciones, grupos y sectores “adultos a niñez” “hombres a mujeres”, “ricos a pobres”, “urbanos a rurales”.

## RESULTADOS

Los resultados se organizaron en títulos, atendiendo los objetivos y las categorías emergentes. De manera interna fue necesario respetar el orden cronológico, considerando en el análisis las diferentes etapas y los cambios sociales que se dieron:

### Orden Cronológico para el análisis de resultados



Las auto-biografías realizadas se constituyen en la memoria de los eventos que se vivieron en el pasado, la experiencia es del presente y surge de lo vivido por las personas en el marco de su contexto social, la reflexión se va generando en el proceso de interacción entre sujeto e indagador.

Relaciones de poder evidenciadas en las manifestaciones constantes de desigualdades sociales propias de la época y del contexto social, económico y político que vivía el país, con mayor repercusión y significado en las familias pobres, limitándoles el acceso a recursos y oportunidades. Algunas familias perseguían metas que estaban reducidas a la educación básica “aprender a leer y escribir” “1ero a 3er grado”, a pesar de todas las adversidades económicas para sobrevivir, priorizaban la educación.

La niñez es una etapa que se les asignaban responsabilidades, roles activos y pasivos para su integración social, quedando reducida su actuación a escuchar, cumplir y modelar comportamientos aceptados socialmente según el mandato de las personas adultas y las instituciones como la familia, la escuela y la iglesia católica (como única opción aceptada) en consecuencia se pueden evidenciar posiciones opresoras, manifestadas en prácticas constantes de castigo físico, psicológico y corporal y en otros casos hasta abuso por las condiciones de desprotección vinculadas a la explotación laboral, física y emocional.

La escuela cumple una función social, orientada a estabilizar las reglas sociales, centrando el rol docente en la formación de conocimientos, en la mayoría de los casos con metodología verticales, era frecuente la desescolarización por condiciones de vida de las familias y el ingreso muchas veces de niños y adolescentes al trabajo dentro y fuera de la casa, “niños-adolescentes como obreros” y “niñas-adolescentes como domésticas”.

Es relevante mencionar que en las familias nucleares, los hombres asumían el rol de proveedores, con trabajos fuera de la casa, por el contrario las mujeres se encargaban del cuidado y educación de las hijas e hijos así mismo administrar los recursos facilitados por los hombres para la sobrevivencia en el hogar, generando valoraciones positivas para ellos y minimizando el trabajo de las mujeres.

En la vida de la niñez, en sus referencias ante situaciones diversas, sobresalen personas (adultas/os de espacios familiares) de confianza, seguridad y protección, marcada por las concepciones de poder y las dinámicas especiales de la familia. En los relatos de la mujer adulta, su madre fue uno de sus referentes más importantes, como hija se convirtió en referencia para su madre, compartiendo diferentes vivencias cotidianas y traumáticas, referidas a infidelidades, nacimientos de

hijos fuera de matrimonio, alcoholismo entre otros, asumiendo a muy temprana edad un rol diferente al establecido para las hijas “escuchar, confidente”, con el tiempo tuvo la oportunidad de cuestionar a la madre en su actuación “pasiva y tolerante” frente a distintas circunstancias de su vida, situación que es mencionada por Nussbaum considerando que a las mujeres las unen las situaciones de desigualdad pero también las pueden unir las búsquedas de la justicia social (Sáez, 1999).

## **II etapa 1961 a 1979. Periodo Pre-revolucionario:**

Se dividió en escenarios generados por su desarrollo y vivencias particulares.

**Participación de las mujeres en el desarrollo de sus comunidades:** En la adolescencia fue evidente el fortalecimiento de los valores de la infancia, tomando en cuenta las diferencias de caracteres entre la madre y el padre, quienes en la familia asumen roles diferentes, hasta de doble moral como es el caso del padre, como “jefe de familia” cumplió roles asignados con actitudes y comportamiento machista, manifestado en las prácticas de relaciones extramaritales, vinculado al consumo y adicciones alcohólicas, situación que repercutió directamente en la estabilidad de la familia, que conllevaba el incumplimiento de responsabilidades para la sobrevivencia familiar (alimentación). La familia como espacio de socialización puede considerarse como el principal lugar de opresión de las mujeres, en una escuela de desigualdad sexual, las mujeres son dadoras de amor y cuidado, así refiere Nussbaum, la familia puede fomentar como socavar las capacidades humanas y puede ser un lugar para el amor como para la violencia y la opresión. (Agra, 2014).

**Relación de pareja entre madre y padre:** A pesar de ser parte de una familia monoparental – nuclear y estable, el matrimonio es asumido como figura institucional y de referencia, el padre dando relevancia a esta afirmación asume la existencia sin llevarlo a la

práctica, constantemente fue protagonista de relaciones extramaritales, evidenciado con la existencia de más de seis hijos fuera de matrimonio, por el contrario la madre asume el matrimonio como opción para compartir toda la vida. Relación que estuvo marcada por muchos resentimientos por parte de la madre quien asumió un rol pasivo “la obediencia, sumisión y atención especial al marido” como estrategias para conservar la familia y el bienestar de sus hijas e hijos como preceptos religiosos católicos integrales de sus vidas.

**Relación de padre con las hijas adolescentes:** La familia brinda ciertas oportunidades y privilegios a las mujeres – hijas para acceder a la educación, recreación, socialización con otras mujeres, vestuario y algunas libertades para decidir (espacios limitados), no fue así también la situación para que las hijas establecieran relaciones de amistad con hombres y relaciones de noviazgo. Siendo actitudes prácticas que llevo hasta la formalización de las relaciones (matrimonios) que establecieron sus hijas, convirtiéndose en una constante la negativa del padre para el reconocimiento y participación en las celebraciones y oficialización de las relaciones matrimoniales que estas decidieron.

**La relación matrimonial:** Su concepto de relación de pareja y de matrimonio, sufre cambios drásticos. Vive la relación matrimonial llena de muchas emociones y expresiones de afecto, siendo condiciones fundamentales para establecer una relación matrimonial diferente a la vivenciada como hija, en la práctica la experiencia de modelo de hombre era asociado al del padre, sin embargo la relación de pareja estuvo determinado por la experiencia de su pareja- marido quien consideraba a su familia y su relación como una prioridad de vida, haciendo del matrimonio la construcción de un modelo de relación diferente al tradicional con influencias sociales pero con otros roles y comportamientos familiares para ambos de comunicación y de acuerdos.

**Relaciones laborales:** Fue determinante la formación de magisterio, por el contexto y niveles de desarrollo del país, el empleo era accesible, las contrataciones estaban determinadas por las decisiones de la familia, con mayor influencia de los padres, ya que en su mayoría egresaban a temprana edad (entre 16 a 18 años). La formación metodológica marco el desarrollo de las generaciones magisteriales de la región norte y en general de Nicaragua, la Escuela Normal, se convirtió en un centro de formación magisterial de referencia nacional de diferentes regiones (Costa Atlántica, Rivas, Chontales, Chinandega, entre otros), sus egresados tenían disposición para viajar a los contextos rurales, decisiones que en su mayoría estaban en manos de sus familias y sobre todo de las figuras masculinas (padres y hermanos mayores).

Las experiencias laborales le dan otras oportunidades de análisis, conocimiento en el quehacer magisterial y la visión político sobre la realidad. En el contexto urbano se gestaban acciones gremiales en contra del gobierno y en las aulas de clase las dificultades económicas de la niñez y adolescencia eran notables, de igual manera las relaciones laborales desde el magisterio estaban influenciadas por el adultistas y de poder partidario de maestras con mayor experiencia y vinculadas directamente a cargos políticos cercanos al gobierno de Somoza.

**Relaciones personales con las luchas de los movimientos sociales en contra de la dictadura:** Las acciones y la población involucrada en contra de la dictadura de Somoza se incrementaron y es así que estos comienzan a incursionar en la zona norte del país haciendo acciones represivas de hostigamiento a la población por tener miembros de la guerrilla en sus familias, a pesar de ese contexto mujeres y hombres jóvenes se integran y se suman a las luchas en la clandestinidad, asumiendo roles políticos y protagónicos para la búsqueda del cambio social, desde movimientos sociales como MPU (Movimiento Pueblo Unido) y AMPRONAC (Asociación de Mujeres



ante la Problemática Nacional), asociación que llegó a conformar a más de 10 mil afiliadas, conscientes que para alcanzar la reivindicación propia de las mujeres era necesario destruir el sistema de represión y explotación somocista.

En esta época las mujeres asumieron roles iguales que los hombres, aunque se consideraba que las mujeres no debían de exponerse a este tipo de riesgos por su condición de ser mujer, en los momentos de luchas no fue determinante, al contrario fue estratégica la participación de las mujeres en las diferentes circunstancias, integradas en importantes tareas de las luchas en diferentes partes del país, requiriendo de la integración de mujeres de diversas edades y estratos sociales.

Algunas mujeres enfrentaron limitantes para su participación e integración en la lucha, relacionados con sus roles tradicionales en las labores domésticas y el cuidado de hijas e hijos, asignaciones que fueron ratificados por sus parejas y familiares quienes estaban de acuerdo con la lucha pero sin embargo consideraban que los movimientos sociales y su accionar eran exclusivos de hombres, en algunos casos estereotipando negativamente la participación de las mujeres que estaban integradas.

Es relevante que las redes de apoyo al movimiento revolucionario y los grupos clandestinos en sus generalidades estaban conformadas por grupos solidarios de mujeres quienes se motivaban y asumían con gran responsabilidad diversas tareas. Exponiéndose a riesgos en función de garantizar la comunicación y apoyo logísticos a los grupos involucrados en periodos claves de la lucha.

### **III ETAPA 1979-1980 (después del 19 de julio). Post-triunfo de la revolución:**

Se divide en dos grandes momentos: el triunfo de la revolución y el proyecto político pedagógico de la

cruzada de alfabetización. Momentos que históricamente y cronológicamente significaron el inicio de una nueva etapa para la población nicaragüense llena de esperanzas pero al mismo tiempo de duelos y secuelas de guerra que apenas significó el inicio de esa reconstrucción y recuperación.

Aunque había un contexto de mucha celebración era la culminación de décadas de injusticia, el surgir del 79 en las familias implicó la necesidad de conocer y retomar la propuesta de un movimiento revolucionario, así como enfrentar y sobrevivir a las pérdidas materiales y sobre todo humanas. Pérdidas que fortalecieron la identidad social entre grupos y sectores, creando vínculos para el trabajo de reconstrucción para el desarrollo del proyecto revolucionario. *“Estuvo marcado por la experiencia más dura, la pérdida de mi hermana... el 20 apareció mi cuñado avisándonos de su muerte... la guardia los atacó, no les perdonaron la vida, cuentan que hasta la violaron, fue algo espantoso que no puedo describir; los encontramos en una zanja, supimos de la muerte un mes después, los asesinaron el 13 de junio del 79... Era una chavala con tanto que hacer y quedó su vida frustrada terminó todo sus deseos, tenía grandes ideales.* (Entrevista DEGH, pág. 18, párrafo 1).

El resurgimiento social, implicó retomar proyectos de vida personales y familiares, sumarse a la reconstrucción del país, de igual manera fue el iniciar relaciones nuevas y retomar otras, las secuelas de la guerra también se evidenciaron en la familia con la desintegración de estas, por diversidad de motivos psicológicos, culturales, políticos y sociales. Los cambios fueron significativos y profundos en las concepciones culturales sobre las relaciones (hombres – mujeres), así como los roles de género, procesos que hasta la fecha están en marcha de manera procesual.

Una acción pedagógica de gran trascendencia, es la Cruzada Nacional de Alfabetización, su base fundamental es la participación de la población sin



distinción de sexo, edades, estratos sociales, desde una propuesta pedagógica la lucha sería combatir el analfabetismo, integrando la participación masiva de diferentes sectores poblacionales con el fin de unir las realidades urbanas y rurales. Para la población nicaragüense implicó asumir retos colectivos y la inserción en todo el territorio nacional, haciendo de la planificación y la propuesta un proceso de amplia participación real y protagónica. *“Decidí alfabetizar, era mentira que me iba a quedar, la niña tenía 2 años, le dije a mi esposo me voy alfabetizar yo me llevo a la niña y vos te quedas con el varón, el acepto, ... Alfabetice en Buena Esperanza, el lugar era bonito pero no había comida y era inseguro...”* (Entrevista DEGH pág. 24, párrafo 2)

En la cruzada la mujer consolida y profundiza su participación masiva, respondiendo a todas las tareas, rol que llevó a las mujeres a trascender en su desarrollo humano a través de sus capacidades: las emociones “capacidad de tener vínculos afectivos con otras mujeres y otros”; de afiliación, “vivir con otras personas y volcarse hacia otras/otros, en sus experiencias de compartir las vivencias en las comunidades rurales y en los contextos urbanos, ser capaces de interactuar como seres dignos, desde los principios de la igualdad y la justicia social. En la vivencia cotidiana de la cruzada de alfabetización se genera el intercambio y el contacto con la realidad, fue necesario en el proceso de aprendizaje integrar las realidades laborales de los/as trabajadores/as y las familias, quienes en la mayoría de los casos vivían en condiciones de explotación laboral, cumpliendo deberes y responsabilidades, quedando exentos de derechos, por ejemplo las mujeres quedaban fuera de la relación contractual aunque parte de la relación laboral implicaba las labores domésticas.

En los espacios de socialización, eran evidentes las manifestaciones de cariño y satisfacción por sus avances, aprendizajes y los resultados les hacían ver la validez de la experiencia y disfrutarla, al mismo

tiempo desde el rol de facilitadores esto implicó logros trascendentales en la vida social de las comunidades, así mismo en sus propios aprendizajes poniendo en práctica una metodología de educación centrada en el ser humano, desde sus vivencias y realidades.

Catalogado como uno de los proyectos pedagógicos y políticos estratégicos del país en el tema de desarrollo humano, generó diferentes impactos asociados a las vivencias, el nivel de integración, así como los niveles de conciencia compartidos con la población, permitieron el cambio de concepciones, actitudes y prácticas frente a la realidad y los procesos de aprendizaje. Las familias cambiaron su visión individualista para aperturar oportunidades colectivas, desde la lógica de la transformación social y la recuperación emocional del país, levantaron algunas de las barreras que obstaculizan la participación de las mujeres, demostrando las capacidades como grupo de aportar al desarrollo y visibilizar la lógica de transformación social.

## CONCLUSIONES

Después de haber realizado un análisis de los resultados obtenidos, se detallan las principales conclusiones, considerando los datos emergentes que surgen durante el proceso de investigación.

Reconstruir la vivencias desde los saberes, permitió acercarse a información de dominio personal (fortalezas y limitaciones), logrando exteriorizar experiencias trascendentales que marcan las emociones hasta lograr dimensionar una valoración crítica y cronológica en los diferentes momentos que forman parte de su desarrollo como mujer nicaragüense.

La visibilización de la educación de la familia para la reproducción de roles tradicionales del patriarcado donde se privilegian las desigualdades (mujeres y hombres), los hombres están revestidos de mayores oportunidades por su condiciones y privilegios de

ser hombres. También se perciben a “la familia y el matrimonio”, como instituciones estáticas de referencia no así como fuente de desarrollo de capacidades que fomenten el desarrollo humano de sus integrantes en la práctica de relaciones equitativas.

Las mujeres en sus ámbitos de socialización asumen un rol protagónico, creando mecanismos de sobrevivencia y de agencia para el desarrollo frente a diferentes circunstancias generadas por los momentos históricos que han sido determinantes en las transformaciones sociales y que han constituido nuevas concepciones, actitudes y prácticas de los ser mujeres y hombres y de relacionarse desde los ámbitos privados y públicos,

ubicándonos en una situación potencial de desarrollo favorable para el entorno de país.

Se visibiliza la participación de las mujeres en el contexto nicaragüense como una acción estratégica y necesaria que marca las luchas de los movimientos revolucionarios en diferentes partes del país, asumiendo roles protagónicos autónomos en igualdad de condiciones que los hombres siendo una situación práctica con resultados latentes y promovida desde la filosofía del FSLN; aun así, las bases del patriarcado son más fuertes y se convierten en limitantes sociales que continúan promoviendo las desigualdades e inequidades sociales y por ende la injusticia social y la incoherencia de actuaciones.



### Algunas recomendaciones surgidas:

Es necesario trabajar en el rescate de la historiografía de las mujeres cotidianas que representan un escenario de investigación obligatorio de fortalecer para el trabajo psicosocial. Así mismo la experiencia genera la urgencia de trabajar con mujeres el SER para la reconstrucción de sus vivencias y el desarrollo del bienSER. Siendo necesario acompañar a mujeres en función de revalorar sus actuaciones, sus roles y sus mecanismos de sobrevivencia como potenciales del desarrollo.

La experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización, como proyecto político y pedagógico sin precedentes, debe ser una temática de estudio integrado en los planes académicos de la formación

desde las carreras de ciencias de la educación y humanidades, como Trabajo Social y Psicología ya que representa la experiencia metodológica de una estrategia de transformación social fundamentada en la teoría de Educación Popular, valida de estudiar por el impacto social que ha generado en nuestro entorno de vida.

En los ámbitos comunitarios y familiares, es necesaria la creación de grupos de autoayuda- expresión como estrategia de acompañamiento para compartir la memoria colectiva y lograr trabajar las experiencias sociales del pueblo nicaragüense. Visualizar el vínculo entre las capacidades de desarrollo humano con los derechos fundamentales lo que permite potenciar la equidad de género y de la misma manera contrarrestar las desigualdades que ubican a las mujeres en muchos

terrenos y en todo el mundo en inferioridad y que suponen un gran desajuste en el campo de la justicia.

## BIBLIOGRAFÍA

Agra, M. X. (2014). *Universidad de Santiago de Compostela*. Obtenido de <http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2014/TeoPoliticRamon/17.pdf>

Alarcón, G., & Guirao, C. (2013). *Historia y Comunicación Social*. Obtenido de [file:///C:/Users/Miurell/Downloads/44318-68490-4-PB%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Miurell/Downloads/44318-68490-4-PB%20(7).pdf)

Bracker, M. (2002). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Obtenido de <http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/bracker/metodolo.pdf>

Harnecker, M. (Septiembre de 1986). *Entrevista a*

*Jaime Wheelock, comandante de la revolución*. Obtenido de <http://www.rebellion.org/docs/90185.pdf>

Ovejero, A., & Martín, J. (2001). *La Dialéctica Saber/ Poder en Michell Foucault*. Obtenido de [file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-LaDialecticaSaber poderEnMichelFoucault-45498%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-LaDialecticaSaber poderEnMichelFoucault-45498%20(1).pdf)

Pujadas, J. (2000). *Revista de Antropología Social*. Obtenido de [file:///C:/Users/Miurell/Downloads/10813-10894-1-PB%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/Miurell/Downloads/10813-10894-1-PB%20(1).PDF)

Sáez, M. (1999). Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/197/19760139.pdf>

Van de Velde, H. (2014). *Construyendo escenarios educativos basados en cooperación genuina*. Estelí: ABACOnRed.

## Construcción de significados sobre liderazgo y su contribución a la superación de la pobreza extrema

Lina Alejandra Betancur Serna<sup>1</sup>

Ertilia Herrera Herrera<sup>2</sup>

### RESUMEN

El presente artículo está centrado en comprender la construcción del significado de liderazgo de las Madres Líderes de la Comuna 1-Medellín y su contribución a la superación de la pobreza extrema en el marco del Programa Medellín Solidaria-Más Familias en Acción. En este sentido, se plantearon preguntas relacionadas con la construcción del propio liderazgo, los actores inmersos y la contribución realizada a la superación de la pobreza, apuntando a la generación de nuevas reflexiones mediante las cuales fuera posible fortalecer las acciones de liderazgo en la ciudad de Medellín. El abordaje metodológico se realizó desde la investigación cualitativa y desde una perspectiva funcionalista, cuyo eje transversal es el enfoque de las capacidades; la estrategia metodológica se llevó a cabo desde el estudio de caso cualitativo y la interpretación de los datos se realizó atendiendo los principios de la etnometodología y la fenomenología, constituyéndose en meta-teorías para la comprensión del lenguaje y los significados construidos por las líderes. Los resultados obtenidos evidencian el liderazgo como una práctica social que posibilita direccionar procesos, movilizar, promover acciones orientadas a la identificación de recursos y potencialidades que proporcionen la construcción de mejores condiciones de vida y el fortalecimiento del tejido social.

**Palabras claves:** Liderazgo, Significados, Pobreza, Capacidades.

*Recibido: 12 de septiembre de 2014*

*Aceptado: 10 de marzo de 2015*

---

<sup>1</sup> Psicóloga egresada de la Universidad de San Buenaventura, Medellín – Colombia/Magister en Gestión del Desarrollo Comunitario UNAN-Managua. Correo Electrónico: linabetancurserna@gmail.com

<sup>2</sup> Master en Planificación ambiental y gestión de recursos naturales, especialista en gestión del desarrollo comunitario y en docencia universitaria. Correo Electrónico: eherrerah06@yahoo.es

## **Construction of meanings on leadership and its contribution to overcoming extreme poverty**

### **ABSTRACT**

This article is focused on understanding the construction of the meaning of leadership of Leader Mothers in the Commune 1-Medellín and their contribution to overcoming extreme poverty within the Medellín Solidarity Program-More Families in Action. In this sense, questions related to building leadership itself, the players involved and the contribution to overcoming poverty, aiming at generating new insights by which it was possible to strengthen the actions of leadership in the city Medellín were raised. The methodological approach was made from qualitative research and from a functionalist perspective, the transverse axis is the capability approach; the methodological strategy was conducted from qualitative case study and the interpretation of the data was carried out according to the principles of ethnomethodology and phenomenology, becoming meta-theories for understanding the language and meanings constructed by the leaders. The results show leadership as a social practice that allows addressing processes, mobilizing, promoting actions to identify resources and potentials to provide better living conditions and the strengthening of the social thread.

**Keywords:** Leadership, Meanings, Poverty, Capacities.

## INTRODUCCIÓN

Medellín, considerada una de las principales ciudades de Colombia, ha buscado articularse a las iniciativas nacionales relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de vida de los hogares, en especial de aquellos que se encuentra en situación de pobreza, promoviendo a su vez una ciudad más solidaria y equitativa. Por ello, uno de los programas de la Alcaldía Municipal que busca mejorar la calidad de vida de las familias y garantizar el acceso integral y sostenible de los hogares más vulnerables es el Programa “Medellín Solidaria”, el cual ha creado alianzas estratégicas a nivel nacional con la Red Unidos y el Programa Más Familias en Acción: la primera, orientada a que las familias alcancen los logros correspondientes a las dimensiones del Desarrollo Humano y, la segunda, foco de interés de la investigación, orientada a una entrega de transferencias monetarias condicionadas para los menores de 18 años, buscando promover la asistencia y permanencia en la escuela, así como impulsar el desarrollo integral de ellos/as, fortaleciendo el capital social mediante procesos de encuentro e integración comunitaria. De ésta manera, se parte de la premisa que las familias son sujetos activos, responsables ante la sociedad y que de ellos dependerá mejorar las condiciones de vida de sus hogares.

Dentro de la estrategia del programa, existen dos figuras del proceso: los/as titulares y los/as líderes: la primera de ellas, es la encargada de representar a su grupo familiar y es la responsable de que sus hijos cumplan con los compromisos adquiridos y, la segunda corresponde a una de las personas titulares del programa quién es elegida como líder por los demás beneficiarios para que por dos años lideren acciones encaminadas a fortalecer el bienestar comunitario y a su vez apoyar la buena marcha del programa. En relación a esto, el programa afirma: “La madre líder es una figura que encabeza procesos de participación social y concertación institucional con las madres de su entorno” (Manual Operativo Programa Más Familias en Acción 2013 (p. 17)).

A nivel general, las líderes del programa son mujeres amas de casa y en su mayoría este rol representa para ellas su primer ejercicio en lo público; es así, como su liderazgo se ha ido configurando con unas prácticas propias que les ha permitido posicionar su labor en la comunidad como una persona de referencia que se interesa por comprender las necesidades de las personas, llevándolas a avanzar en la gestión de alternativas para solucionar sus problemas, identificar los recursos con los que cuenta y fomentar un trabajo conjunto desde la construcción de lazos para el fortalecimiento del tejido social.

A raíz de las consideraciones anteriores, surgieron reflexiones relacionadas con dicha figura de liderazgo, las cuales aludieron en un primer momento sobre la inquietud por comprender ¿Cómo se realizado la construcción de su propio liderazgo? ¿Cuáles han sido los factores que están inmersos en dicha construcción? ¿Cuál es la contribución de las líderes hacia la superación de la pobreza extrema?, sumado también a ¿Cuáles son las transformaciones que estos han posibilitado en sus sectores?, donde están de por medio las demandas de los beneficiarios, las instituciones y el mismo programa en relación a su labor. De esta manera, el interés estuvo enfocado hacia la construcción de significados desde la experiencia de las líderes respecto a su rol, a fin de poder identificar sus aportes en relación a la superación de la pobreza extrema en el marco del Programa Medellín Solidaria – Más Familias en Acción.

## MATERIALES Y MÉTODOS

### El Estudio de caso como Estrategia Metodológica

La estrategia metodológica se realizó a partir del estudio de caso cualitativo, el cual se enfoca en la particularidad, busca contribuir a una comprensión del sujeto y su contexto y permite ahondar en la construcción de nuevos significados. Esto requiere precisar el contexto



en el cual ocurre el fenómeno, que para este caso se centró en la comuna 1-Popular; además de delimitar el tamaño de la unidad social el cual correspondió al grupo de Madres líderes pertenecientes al programa Más Familias en Acción de la Comuna 1- Popular de la ciudad de Medellín.

### **Muestra**

El objetivo del muestreo cualitativo es comprender el fenómeno de interés, para lo cual la investigadora trabajó sobre muestras seleccionadas intencionalmente; por lo tanto, ésta fue inductiva y basada en criterios de participación y vínculos directos con el liderazgo, en donde a partir de una revisión documental y la observación directa se seleccionaron 4 madres líderes del Programa Medellín Solidaria – Más Familias en Acción pertenecientes a la Comuna 1 – Popular, con proyección reconocida en la comunidad y con experiencia en el ejercicio de su rol.

### **La investigación cualitativa como abordaje metodológico**

El abordaje metodológico fue desde la investigación cualitativa, la cual aborda realidades subjetivas e intersubjetivas, lo que permite tener un contacto directo con los diversos actores y escenarios, apartando prejuicios y creencias. En así, como se estudió a las Madres líderes desde su contexto y de las situaciones en las que se hallaban, interactuando con ellas de un modo natural, tratando de comprenderlas desde su marco de referencia y experimentando la realidad desde ellas.

### **Etnometodología y fenomenología como meta-teoría para la comprensión del lenguaje y los significados**

El enfoque de la investigación fue la etnometodología, la cual se interesa por la intersubjetividad, la acción social y el lenguaje en su cotidianidad; así mismo, con la mirada fenomenológica se pudo volver sobre la

intuición reflexiva, acercándose a la comprensión de la realidad tal y como se presenta en la conciencia del actor. Desde la investigación, se buscó realizar una descripción de la experiencia y la manera de vivirla las líderes sin preconcepciones ni prejuicios, sino poniendo entre paréntesis el conocimiento propio sobre el mundo, basándose en la subjetividad trascendental, orientada hacia el ser del mundo y la conceptualización de la incertidumbre.

### **Método Etnográfico**

Su principal objetivo radica en comprender una determinada forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen de manera natural a esta. En éste, la Observación Participante tiene especial privilegio, en tanto desde la perspectiva de Kawulich, B (2005) citando a Marshall y Rossman (1989) posibilita hacer una “descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”. En la investigación, se hizo uso tanto de la observación como de la participación de los procesos comunitarios con el fin de recolectar datos a partir de los mismos y de la interacción con las líderes; en ésta, se tuvo en cuenta la cotidianidad y vida de las mismas, a fin de fomentar el entendimiento del contexto y recogiendo datos cualitativos para ser analizados posteriormente.

### **Métodos Grupales**

Los grupos nominales son una estrategia que posibilita obtener información de una manera estructurada y en donde se aprovecha el conocimiento y la experiencia de cada una de las personas. Bajo esta lógica, se realizaron 2 grupos nominales que contaron en total con una participación de 56 madres líderes de la comuna 1- Popular, cuyo objetivo estuvo centrado en comprender el significado construido por ellas sobre su rol a partir de sus experiencias.

### **Entrevistas semi-estructuradas con informantes claves**

Se basa en una conversación con un propósito definido que permita reunir datos a través de diversas preguntas. Es así, como la entrevista permitió entablar discusiones abiertas y realizar preguntas en profundidad, a partir de una comunicación directa con las madres líderes.

### **Revisión de fuentes secundarias**

Las fuentes secundarias estuvieron constituidas por informes mensuales y anuales, memorias de talleres, evaluaciones, sistematizaciones, entrevistas realizadas antes del proceso y por otras personas, lo que fue necesario considerando la importancia de conocer contextos, antecedentes e informaciones que no podían ser obtenidas a través del trabajo de campo.

### **Análisis de contenido**

El análisis de contenido fue utilizado como una técnica para realizar codificación y categorización de la información que surgió de las fuentes primarias y secundarias. Con esto, se estableció un proceso de discusión teniendo en cuenta los hallazgos recogidos durante el trabajo de campo, el referente teórico establecido y los objetivos.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El estudio del tema del liderazgo en el ámbito comunitario es uno de los fenómenos más interesantes en la actualidad en tanto se dirige a la comunidad y se realiza en ambientes naturales en donde no es posible controlar comportamientos de ninguno de los miembros de la misma, ni situaciones de la realidad social en las cuales se producen procesos de liderazgo. Las razones para asumir éste rol pueden ser muchas, encontrándose para el caso de las líderes que hicieron parte de la muestra básicamente dos: la primera, por un proceso de elección democrático a partir del cual

su comunidad identificó en ellas ciertas características y potencialidades para el trabajo comunitario y, la segunda, por las expectativas personales frente a lo que se podrían encontrar y a los conocimientos que podrían adquirir a partir de su vinculación en el proceso.

Insertarse en liderazgo independientemente de las razones, ha permitido a las líderes adquirir capacidades y ampliar su visión, pasando del yo – tu a un “nosotros” como oportunidad y posibilidad de construcción de sociedad. Esto significa que cuando se es líder, debe haber mayor apertura y flexibilidad para trabajar y relacionarse con los otros, para poner las habilidades propias al servicio de los demás, para tener una visión compartida y para actuar en conjunto, desarrollando la conciencia de que su labor es parte de un movimiento colectivo en el que si bien saben cuál es su rol, reconocen, fomentan y buscan la participación de los otros: nosotros. Es así, como inmersas en el liderazgo ha permitido a las líderes desarrollar capacidades, definidas por Nussbaum, M y citada por Gough (2008) como el “conjunto de funcionamientos que son factibles para una persona, pudiendo elegir” (p.3), lo que supone de entrada que bajo ciertas condiciones las personas son capaces de ser y de hacer, lo cual además de ser valioso intrínsecamente, también aporta al bienestar.

En relación a los significados que las líderes han construido de su rol, a través del trabajo de campo se encontró que ser líder les ha permitido fortalecerse en la medida que han conquistado espacios públicos, vencer miedos, hacer frente a los obstáculos de una manera asertiva, salir de sus hogares, comprometerse por el mejoramiento de las condiciones de vida, aumentar su valía personal, potenciar sus capacidades, fortalecer sus autoesquemas y valorar los escenarios colectivos, en donde es necesario que la comunidad asuma un papel activo y haya un sentimiento colectivo por encima del individual que posibilite que los resultados sean mayores cuando el trabajo involucra a todos. En ésta perspectiva, Montero (2006) menciona que:

“Se habla de solidaridad comunitaria, de necesidades compartidas, de historia común, de objetivos comunes, (...). Se trata también de la prioridad de los intereses colectivos sobre los individuales en cuanto al trabajo que se realiza para la comunidad” (p.96).

Para otras líderes, el tema de liderazgo y su significado está relacionado también con el tema del poder, para lo cual Fisher (1992), citado por Montero (2006), afirma que “el poder consiste en la capacidad de un individuo de orientar la acción de otro” (p.39), lo que de entrada identifica una posición en la cual las personas pueden elegir y dirigir sus actuaciones libremente. Con ello y en el contexto del presente trabajo, es importante resaltar que en las líderes se identificaron diversos tipos de poder, uno de ellos de tipo informativo, categoría creada por French y Raven (1959), citados por Montero (2006), el cual se deriva de la capacidad de transmitir información a los otros y de orientarlos en relación a la misma, lo cual es importante para las líderes porque a partir de él pueden orientar a otros desde sus propias necesidades e intereses, identificándola como alguien que sabe lo que a ellos les interesa; ese saber algo, por sencillo que sea, es un recurso que genera poder.

De Crespigny, citado en Ibáñez (1980) y retomado por Montero (2006) en consonancia con este tema, añade otra categoría y es el “poder reactivo”, centrado en generar reacciones de manera planificada e intencional, en orientar la conducta de los demás y aportar al logro de objetivos específicos. Al considerar esto, las líderes también ejercen dicho poder en tanto sus actuaciones no son al azar, sino que son pensadas teniendo en cuenta los intereses de las personas y sus necesidades, propiciando su autonomía para hacer elecciones y tomar decisiones que les deje capacidad de agencia, logrando convertir un recurso en acciones importantes para su vida, desarrollar capacidades y que éstas puedan ser expresadas en funcionamientos.

Interpretar los significados construidos por las líderes en relación a su rol, brinda entonces una pauta para

identificar sus aportes o contribuciones a la superación de la pobreza extrema y generar reflexiones al respecto; bajo este panorama, es importante mencionar como en el marco de la presente investigación, lejos de concebirse la pobreza sólo como la falta de ingresos, se concibe es como la privación de las capacidades. Para Amartya Sen (2000), “Lo que hace la perspectiva de las capacidades en el análisis de la pobreza es contribuir a comprender mejor la naturaleza y las causas de la pobreza y la privación, trasladando la atención principal de los *medios* (y de un determinada medio que suele ser objeto de una atención exclusiva, a saber, la renta) a los *finés* que los individuos tienen razones para perseguir y, por lo tanto, a las *libertades* necesarias para poder satisfacer estos fines”. (p.7)

Al considerar lo anterior, si bien para las líderes el tema de las rentas/ingresos son importantes porque dan respuesta a algunas de sus necesidades inmediatas como alimentación y estudio que son básicamente las razones por las que reciben un incentivo económico, para éstas, esto realmente no es una prioridad o exclusividad para alcanzar el bienestar a través del grado de libertad que los seres humanos tienen para elegir. De éste modo, éstas hicieron hincapié fue en el hecho de que si bien las personas tienen la libertad de elegir entre distintas formas de vida, un aspecto al que le deben apuntar desde su perspectiva es indiscutiblemente al tema formativo, a través del cual se pueden desarrollar las capacidades y alcanzar el bien-estar a nivel individual y colectivo, no en vano que para ellas una de las mayores contribuciones que realizan al programa sobre el tema de la pobreza sea capacitarse, cualificarse y mantener informada a la población.

Es así, como el papel multiplicador de las líderes es fundamental ya que no sólo potencia habilidades propias, sino que informa a los titulares y comunidad en general, permitiéndoles adquirir nuevos conocimientos relacionados con distintos temas de bienestar comunitario, de allí que sea tan importante participar en la vida de la comunidad, no sólo porque

reduce la exclusión, sino porque permite fomentar la democracia, potenciar la toma de decisiones y disminuir las conductas reproductivas de la pobreza, aumentando su calidad de vida y libertad.

En relación al tema, se visualiza la importancia de una intervención del Estado, especialmente en el desarrollo de Políticas Públicas mediante las cuales se garanticen beneficios a la población. En ésta materia entra a jugar el Programa Más Familias en Acción, que más allá de otorgar un incentivo económico, también exige una corresponsabilidad por parte de las personas, en las que éstas se movilizan a cumplir unos compromisos en materia de salud y educación, evidenciando que es necesario que cada individuo emprenda acciones que favorezcan su desarrollo y que por ende les ayude a avanzar en su situación actual. Es así, como a través de la figura de liderazgo se fomenta que la familia como núcleo central de la sociedad se empodere de su propia vida, sea autogestora de su proceso, agente de cambio de la sociedad y de su propia vida, en otras palabras, que expanda su capacidad de agencia, dejando de un lado la visión del individuo como receptáculo o agente pasivo, sino como sujeto activo, libre para hacer aquello que tiene razones para valorar y convertir los recursos en pro de su bienestar.

Con ello, se busca que líderes y titulares sean autónomos y cuenten con la habilidad suficiente de elegir y tomar decisiones sobre sus propias vidas; es allí, donde aparece justamente el tema de las capacidades, de tal forma que éstas posibiliten alcanzar aquello que es valioso para cada quien, logrando convertir los medios en bien-estar y expandir su libertad real, siendo ésta última un eficiente medio para alcanzar el desarrollo.

## CONCLUSIONES

Adentrarse en procesos de liderazgo asumidos desde la figura femenina, posibilita identificar cómo las mujeres han ido ganando cada vez más un espacio y reconocimiento en el ámbito público y reivindicar los

procesos de liderazgo como asuntos necesarios en toda sociedad, en donde se hace vital contar con una figura que oriente acciones de la vida comunitaria, impulsada por el convencimiento de que es posible movilizar a otros en la consecución de metas comunes y de ver en la participación un mecanismo para alcanzar el desarrollo.

La puesta en escena y asunción de éste rol genera grandes contribuciones en temas como la pobreza extrema, en el que se evidenció en las líderes una apuesta en términos del desarrollo de capacidades a través de procesos formativos y educativos que aporten a la libertad e incidan en el logro del bien-estar. En este sentido, se actúa bajo la premisa de que la expansión de la libertad propicia el desarrollo de capacidades, que la existencia de programas sociales conlleva a la inclusión y que la autonomía es un elemento esencial en tanto posibilita elegir y tomar decisiones sobre la vida.

Estas premisas, además de aportar al cambio de paradigmas en relación con la pobreza, hacen hincapié en la necesidad de que la figura de liderazgo continúe fortaleciéndose en compañía de programas sociales como Medellín Solidaria - Más Familias en Acción, apostándole a uno de los Objetivos del Milenio y dejando capacidad instalada en las personas, en donde ellas puedan desplegar todas sus potencialidades y capacidad de agencia, desarrollando la conciencia de que es posible ser y actuar en pro del mejoramiento de la libertad, del bienestar y por ende del Desarrollo Humano.

## RECOMENDACIONES

Abordar temas como el que es objeto de la presente investigación, hace surgir dos recomendaciones importantes: la primera, centrada en que la institucionalidad genere más acciones a partir de las cuales se fortalezca el tema de liderazgo en la ciudad de Medellín, a través del cual sea posible movilizar a

otros y adquirir conocimientos que puedan extrapolarse al entorno social, aportando a la transformación de la ciudad; la segunda, enfocada en continuar realizando investigaciones de este tipo, en donde se aborde el liderazgo desde las personas que participan en los procesos, esto implica protagonistas, técnicos-profesionales, coordinadores de programas, quienes desde su lugar pueden brindar nuevas visiones y aportar nuevos elementos que lleven a su consolidación en el territorio.

El estudio hace emerger entonces nuevas preguntas de investigación, que deben ser respondidas mediante otros procesos, por ejemplo: ¿Desde el enfoque de la libertad será necesario construir nuevos indicadores cualitativos de desarrollo? ¿Los modelos de liderazgo femenino son válidos solamente en contextos de programas de desarrollo? ¿El liderazgo femenino en programas de desarrollo ha contribuido a disminuir la violencia en el contexto actual? ¿Cuál es la importancia del liderazgo femenino desde el enfoque de las capacidades para las futuras generaciones?

## BIBLIOGRAFÍA

- DE CRESPIGNY, citado en Ibáñez (1980) y retomado por Montero, M. (2006). En: Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad [en línea] Buenos Aires, ed. Paidós.
- FISHER (1992), citado por Montero, M. (2006). En: Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad, [en línea], Buenos Aires, ed. Paidós.
- FRENCH Y RAVEN (1959), citados por Montero, M. (2006). En: Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad [en línea], Buenos Aires, ed. Paidós.
- GALEANO, E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada, Colombia, ed. La carreta editores.
- GOUGH, I. (2007/08) “El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: Un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas”, *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, n° 100, CIP-Ecosocial/Icaria, Madrid.
- KAWULICH, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum: Qualitative Social Research. Mayo. Volumen 6, N° 2, Artículo 43.
- MANNEN, V (1990) citado por Sandoval, C. (2002). En: Investigación social cualitativa, Bogotá-Colombia, ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Manual Operativo Versión 1 Más Familias en Acción. Dirección de Ingreso Social, 2013 [consultado el 01 de Julio del 2013]. Disponible en internet: [http://www.dps.gov.co/documentos/8122\\_Manual\\_operativo\\_programa\\_M%C3%A1s\\_Familias\\_en\\_Acci%C3%B3n.pdf](http://www.dps.gov.co/documentos/8122_Manual_operativo_programa_M%C3%A1s_Familias_en_Acci%C3%B3n.pdf)
- MARSHALL y ROSSMAN (1989), citados por Kawulich, B. (2005). En: La observación participante como método de recolección de datos. Forum: Qualitative Social Research. Mayo. Volumen 6, N° 2, Artículo 43.
- MEJÍA, R y SANDOVAL, S. (1998). Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica, México, ed. TESO.
- MONTERO, M. (2006). Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad, Buenos Aires, ed. Paidós.
- MOSCOVICI, S citado por Materán, A. (2008). En: “Las representaciones sociales: Un referente teórico para la investigación educativa”, *Geoenseñanza*, Venezuela, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, pp. 243-248, Universidad de los Andes.
- NUSSBAUM, M citada por Gough, I. (2007/08) En: “El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: Un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas”, *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, n° 100, CIP-Ecosocial/Icaria, Madrid.
- PÉREZ, E y SÁNCHEZ, J. (2005) “La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de



- la Esperanza de Paulo Freire”, *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, UNERMB, Vol. 9 No. 2, Venezuela.
- RAY, M. (2003). La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. En: *Morse J. Asuntos Críticos en los métodos de investigación cualitativa*, Medellín-Colombia, Universidad de Antioquia, p 139-157.
- RISO, W. (2006). *Terapia Cognitiva: Fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*, Bogotá – Colombia, Grupo Editorial Norma.
- SANDOVAL, C. (2002). *Investigación Social Cualitativa*, Bogotá- Colombia, ARFO Editores e Impresores Ltda.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Capítulo 4: La Pobreza como privación de capacidades, Buenos Aires, ed. Planeta S.A, p. 114-141.
- Sistematización del Componente Grupal del Programa
- Medellín Solidaria- Más Familias en Acción, Medellín - Colombia, 2011. [Documento digital].
- TORRES, A. (2011). *Educación Popular: Trayectoria y Actualidad*, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes, Venezuela, imprenta Universitaria UVB.
- VALLES, M. (2006). *Técnicas investigativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*, Perú, ed. LIBERATI.
- VASCO, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*, Bogotá, CINEP.
- WOODS (1987), referenciado en: *La investigación etnográfica* [en línea]. [Consultado el 22 de Julio de 2014]. Disponible en internet: <http://html.rincondelvago.com/investigacion-etnografica.html>
- YIN, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y método*, ed SAGE, London.



## **Aporte a la superación de la pobreza extrema: El liderazgo, una conquista en la agencia de la mujer**

Juliana Arenas Gómez<sup>1</sup>

Ertilia Herrera Herrera<sup>2</sup>

### **RESUMEN**

El presente artículo, es resultado del trabajo investigativo desarrollado con madres líderes del Programa Más Familias en Acción- Medellín Solidaria, pertenecientes a la comuna 13- San Javier de la ciudad de Medellín. El cual, tuvo por objetivo realizar un acercamiento a los significados construidos por éstas frente a su rol y como lo anterior contribuye a la superación de la pobreza extrema, posibilitando así, la generación de reflexiones que permitieran consolidar y afianzar cada vez más el acompañamiento que se viene realizando con cada una de ellas. Lo anterior, permitió identificar como el liderazgo construido por las mujeres está relacionado con su capacidad para creer, dirigirse, auto-liderarse y ser agentes de su propio desarrollo. Simultáneamente, estos aspectos, les permiten ir confluyendo procesos organizativos y comunitarios en sus territorios, buscando transmitir y transformar desde las necesidades evidenciadas en sus propios hogares, pero también desde el interés por construir maneras de encuentro alrededor de espacios que son comunes y de descubrir potencialidades en dicho camino.

**Palabras clave:** Desarrollo humano, Liderazgo, comunidad, pobreza, agencia, capacidades.

*Recibido: 10 de diciembre de 2014*

*Aceptado: 10 de marzo de 2015*

---

1 Maestra en Gestión del Desarrollo Comunitario Psicóloga Universidad de San Buenaventura, Medellín. Correo Electrónico: julianaarenasgomez@gmail.com

2 Master en Planificación ambiental y gestión de recursos naturales, especialista en gestión del desarrollo comunitario y en docencia universitaria. Correo Electrónico: eherrerah06@yahoo.es

## **Contribution to overcoming extreme poverty: leadership, a conquest in the agency of women**

### **ABSTRACT**

This article is the result of research work developed with leader mothers from the program More Families in Action- Solidarity Medellin, belonging to the commune 13- San Javier de Medellin. Which, it aimed to make an approach to the meanings constructed by them against their role as the above contribute to overcoming extreme poverty, thus enabling the generation of reflections that allows to consolidate and to strengthen every time more the accompaniment that has been done with each of them. The above-mentioned allowed identifying how leadership built by women is related to their ability to believe, direct, self-lead and be agents of their own development. Simultaneously, these aspects allow them to gradually converge organizational and community processes in their territories, seeking to convey and transform from the needs evidenced in their own homes, but also from the interest in building ways of gathering around spaces that are common and to discover potentials in that way.

**Keywords:** Human Development, Leadership, community, poverty, agency capabilities.

## INTRODUCCIÓN

A nivel mundial se han venido generando estrategias que permitan un mundo más igualitario, solidario, con un crecimiento colectivo y que aporte a la construcción del desarrollo humano. De allí, las alianzas y acciones conjuntas entre los países que permitan direccionar sus esfuerzos (Objetivos del milenio); uno de estos, centrado en la Erradicación de la pobreza extrema y el hambre.

De acuerdo a investigaciones de desarrollo social en Colombia (2004), la pobreza es entendida desde: *“La incapacidad de los individuos dentro de su grupo familiar, de alcanzar los logros básicos de la vida humana de una manera libre”* (pág. 31), asociada a la carencia de condiciones materiales, capacidades, derechos, exclusión social y a la accesibilidad a bienes y servicios. Por el contrario, la pobreza extrema, se refiere a las *“condiciones tan precarias y de miseria aguda, que la opción de elegir les está negada”* a las personas (Pág 33). El método, que permite situar a las personas en uno u otro grupo, sí bien depende de las dotaciones iniciales y posibilidades de intercambio; para el primer caso es a través de la medición de los niveles de ingresos de una persona, denominado, línea de pobreza. Mientras, que la segunda, está dado bajo la línea de indigencia.

Según el informe entregado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, en el año 2012 a nivel Nacional el porcentaje de personas en situación de pobreza en Colombia fue de 32.7%; mientras que un 10.4%, se encontraba en pobreza extrema. Evidenciando que estos hogares tienen una tendencia a ser más numerosos; en su mayoría, de jefatura femenina, el nivel educativo es menor, reflejado en el analfabetismo y bajo acceso a la educación superior; sumado al desempleo y a las condiciones habitacionales en las que se encuentran (Núñez, J y Cuesta, L, 2006).

En la actualidad, en Colombia existe el Departamento para la Prosperidad Social, éste es una Entidad del Gobierno Nacional, que tiene como reto principal avanzar en la superación de la pobreza, la inclusión de la población vulnerable y víctima de la violencia, y la consolidación de los territorios a través de la garantía de la presencia del Estado en una senda de prosperidad y reconciliación. Algunos de los programas diseñados para el logro de lo anterior son: Más Familias en Acción, Ingreso para la Prosperidad Social, Jóvenes en Acción, Familias en su Tierra, entre otros.

En este marco general, se encuentra la iniciativa de cada departamento y municipio, quienes de acuerdo a las necesidades y características de cada territorio, buscan alianzas y articulaciones que les permita contribuir a los objetivos acordados.

En total, Colombia está organizada en 32 departamentos, uno de ellos Antioquia, el cual cuenta como ciudad principal Medellín, compuesta a su vez, por cinco corregimientos y 16 comunas, una de ellas San Javier- comuna 13. En ésta, se ha dado continuidad a acciones que permitan superar las situaciones de pobreza extrema e inequidad social, para lo que se han venido implementando diferentes programas que permitan contribuir a lo antes mencionado.

Medellín Solidaria, es un programa de la Alcaldía de Medellín desde donde se busca avanzar en la superación de la pobreza extrema a través del mejoramiento de la calidad de vida de los hogares más vulnerables de la ciudad; promoviendo su inclusión, autonomía social y económica en el marco de las nueve dimensiones del desarrollo humano. Para lo cual, realiza un trabajo articulado con entidades públicas y privadas que permitan la generación de oportunidades y el acceso integral y sostenible a la población.

Una de las principales articulaciones, es el Programa Más Familias en Acción, éste opera a través de

transferencias condicionadas monetarias, buscando *contribuir a la reducción de la pobreza y la desigualdad de ingresos, a la formación de capital humano y al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias pobres y vulnerables mediante un complemento al ingreso. Además, de buscar obtener beneficios gracias a los espacios de participación comunitarios y el papel activo que desempeña la mujer en el programa (...)* (Página Web Más Familias en Acción)

El programa Más Familias en Acción, se suma a la mayoría de los programas en América Latina que tienen un componente dirigido a combatir los problemas relacionados con el buen estado de salud, nutrición, educación de los menores de dieciocho años y fortalecer el tejido social; mediante procesos de encuentro e integración comunitaria. Lo anterior, bajo un principio de corresponsabilidad donde las familias son vistas como sujetos activos, responsables ante la sociedad y de ellas dependerá mejorar las condiciones de vida de sus hogares; de allí, que alterno, al pago del incentivo se promueven espacios de bienestar comunitario para que los beneficiarios participen de acciones que apunten al fortalecimiento del tejido social. Éste último proceso, se desarrolla a través de la figura de las madres o padres líderes quienes son titulares del programa, elegidos por los demás beneficiarios, de acuerdo al contexto, posibilidades, tiempo, directrices institucionales, entre otros; para encabezar los procesos de participación social y concertación y concertación con las madres de su entorno.

Diferentes investigaciones y evaluaciones del programa a corto y largo plazo han dado a conocer sus aportes frente a la superación de la pobreza, evidenciando que el incentivo contribuye a aminorar necesidades tales como alimentación, compra de útiles escolares, calzado y ropa, mejoras en la vivienda, pago de servicios y la vivienda (compra o arriendo) y creación de microempresa.

Adicionalmente, otros acercamientos han dado cuenta de como los espacios generados por las madres y padres líderes con sus grupos de titulares, han tenido efecto no sólo en la nutrición de los menores, a partir de conversaciones sobre el tema, sino que ha permitido aprender sobre diferentes tópicos de interés para quienes asisten, mejorando las relaciones familiares y sociales entre vecinos.

De allí, el interés por acercarse a estos liderazgos específicamente los desarrollados en la comuna 13-San Javier, teniendo en cuenta la historia del contexto, la manera en la que emergen y como cada una de las líderes ha ido desarrollado no sólo tareas asignadas por el programa, sino que han generado unas prácticas propias, actividades, y ritmos de encuentro con la comunidad. Sumado, a un interés por conocer y acercarse a la realidad como un todo integrado, dinámico y en donde convergen la naturaleza y subjetividades de los individuos, llevando a un despertar investigativo que refleje las diferentes aproximaciones a los fenómenos y sus múltiples maneras de comprenderlo.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología de la investigación, implementó como estrategia metodológica, el estudio de caso. Eumelia, G (2001) refiere que el término caso se puede referenciar de manera “*“micro” o “macro”, a personas, eventos particulares, grupos, organizaciones o instituciones, a una comunidad o subcultura (...)* Bajo esta estrategia pueden ser estudiados multiplicidad de fenómenos tales como creencias, interacciones, actitudes, entre muchos otros” (Pág 71).

El abordaje metodológico fue desde la investigación cualitativa, la cual, aborda realidades subjetivas e intersubjetivas, permitiendo un contacto directo con los diversos actores y escenarios, eliminando y apartando prejuicios y creencias. Su naturaleza es flexible, evolucionaría y recursiva.

La teoría de interpretación, fue a partir de la Teoría Crítica, la cual considera que todos los sujetos del proceso son parte activa de éste, como lo es el caso de las líderes, a fin de tener una visión holística de la realidad, en donde todos los actores están involucrados de manera participativa y real. Ubicándolas también en su realidad histórica y contemplando los factores políticos, valores, costumbres, lenguaje, etc., inmersos, que le permite tener una posición crítica y reflexiva de la realidad, con el fin de mejorar la práctica.

El enfoque de la investigación se realizó desde la etnometodología, resaltando el interés por la intersubjetividad, la acción social y el lenguaje en su cotidianeidad, contemplando su permanente construcción y comprensión de los sujetos inmersos en ella.

Para la recolección de la información, en un primer momento se hizo la revisión de fuentes secundarias como diarios de campo, memorias e informes; más adelante se llevaron a cabo tres entrevistas con madres líderes de la comuna 13 de la ciudad de Medellín, complementada por diferentes técnicas como la observación y grupos nominales, estos últimos con una participación de 44 liderezas. Con esto, se estableció un proceso de discusión teniendo en cuenta los hallazgos recogidos durante el trabajo de campo, el referente teórico establecido y los objetivos planteados para el ejercicio investigativo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los modelos explícitos y explicativos que guiaron la investigación, para el caso de la pobreza se tuvo en cuenta las teorías y propuestas de Amartya Sen; Martha Nussbaum y Parker, C que acogen una postura multidimensional frente a ésta, tienen en cuenta el contexto, la privación de libertades y capacidades y la agencia del individuo sobre su propia historia, que a su vez, tiene injerencia en su manera de ser en el mundo, vivir, empoderarse y tomar decisiones libremente.

Para el caso, de liderazgo se retomaron supuestos de Maritza Montero, quien contextualiza el liderazgo en el ámbito comunitario y Alejandra Massolo, quien reflexiona sobre el lugar de la mujer en los procesos de participación.

La construcción de significados de las madres líderes, deja entrever como ser líder de la propia vida y abrirse camino y son momentos que contribuyen a potenciar la agencia de la mujer.

Lo anterior, se refleja en las motivaciones para representar y gestar acciones a favor de las titulares del programa y comunidad, acompañadas de sentimientos como alegría y miedo.

Así mismo, se evidenció que la asamblea de elección, es un momento determinante y significativo para cada una, tiene un valor de iniciación en su rol y legitimización ante la comunidad.

Es importante tener en cuenta que algunas expresan haber sentido un interés desde antes por ser líderes, pero, en su mayoría no refieren sus liderazgos a un proceso anterior e incluso manifiestan nunca haber pensado en hacerlo. En ambos casos las titulares, vecinos y familiares son quienes impulsan y motivan para su postulación, nombrándoles sus cualidades para relacionarse con la comunidad, hablar en público y haciéndoles saber que ellas podrían ser una buena líder y que contarían con su apoyo.

Entre sus motivaciones, se encuentran la intención de ayudar a los otros, la importancia de conocer más sobre el programa y aprovecharlo para resolver dudas e inquietudes en la comunidad, tener aprendizajes y crecer más como personas. Pero principalmente, la intención de buscar de espacios propios para integrarse y dejarse permear por la compañía de otras personas se constituyó en un agente movilizador para cada una. En este sentido, se evidencia una necesidad de socialización hacia el mundo público, iniciando

afinidades y voluntades en la *“aspiración de nuevas experiencias de sociabilidad y participación en la esfera pública, adquirir autoestima y poder salir del encierro doméstico”* (Massolo, A. 2003)

Dichas relaciones, aportan también a la configurando de la base del poder de la líder, la cual nombra Montero, M, entendiéndolo como la capacidad para sentirse confiada y segura. En este caso, las líderes identifican diferentes redes de apoyo, tales como, la comunidad, las personas que les brindan el acompañamiento desde el programa y las demás líderes; pero primordialmente la familia, en especial, el papel de los hijos, quienes se convierten en unas figuras valorativas, aprobando o rechazando su rol y participación.

Ser líder entonces, es una transformación también de los roles familiares que estas asumen al interior de sus hogares, lo cual les implica apropiarse de nuevos aspectos y reconfigurarlo al interior de sus contextos.

Los relatos de las líderes, tanto en las entrevistas, como en los grupos generados, se refieren a ese transitar por la búsqueda de nuevas oportunidades, en especial, abrirse camino hacia ellas mismas.

Tal y como lo plantea Vásquez, S (2010) *“El liderazgo personal es la condición indispensable para un auténtico liderazgo hacia fuera, hacia la comunidad, la organización o partido político. Es decir el liderazgo debe iniciar con la persona al ser capaz de dirigir su propia vida”* (Pág. 56).

Desde la teoría de las capacidades de Sen, A (2000) esto se relaciona con una búsqueda de bienestar que se comienza a despertar en ellas, *“(…) aspectos que contribuyen positivamente a reforzar la voz y la agencia de las mujeres a través de su independencia y del aumento de su poder”* (Pág. 236).

Las líderes comienzan a mostrarse entonces, como agentes transformadoras y posibilitadores de cambios

en sus territorios. Se comienza a despertar en ellas una capacidad para defender, expresar ideas y pensar colectivamente, que sí bien es un proceso, es decir algunas líderes lo sienten o manifiestan con mayor fuerza que otras, identifican como un aspecto fundamental capacitarse, formarse y adquirir herramientas para saber transmitir, compartir aprendizajes, desenvolverse frente a la comunidad, trabajar en equipo ; lo cual ellas lo llaman como un sentido de compromiso y responsabilidad frente a su quehacer, despertando conciencia sobre transmitir y compartir aquello que van conociendo y construyendo.

Esta capacidad de filiación, de la cual habla Nussbaum, M, no es más que ese lugar de identificación que encuentra el individuo con el otro, para ponerse en su lugar, reconocerlo como sujeto con potencialidades y posibilidades, y desde el deseo por juntarse y realizar propuestas conjuntamente.

Por consiguiente, su liderazgo se expresa en una *oportunidad social*, permeada por valores y costumbres que facilitan a los individuos ir configurando su destino e irse ayudando mutuamente. En donde la fuerza individual se convierte en una fuerza social, evidenciada en la manera de apropiarse del liderazgo, la adquisición de herramientas para desenvolverse, el reconocimiento de las necesidades barriales e identificación de las formas de llevar a cabo su labor comunitaria. Y es precisamente, el reconocimiento de su territorio, lo que las lleva a apropiarse de una manera de hacer y ser, ampliando y comprendiendo sus lógicas para actuar sobre la realidad, y desde allí posibilitar transformaciones en diferentes dimensiones de la sociedad. Para ello, cada una ha ido buscando la manera de acercarse a la comunidad llevando a cabo estrategias y acciones colectivas unas enfocadas en transmitir información del programa, como la posibilidad de que los beneficiarios tengan acceso “a”, mientras que otras están relacionadas con fortalecer las dinámicas familiares y comunitarias, ambas con la intención de



vincular a diversos actores, tales como niños, jóvenes y adultos y poder compartir con ellos estos espacios. Algunas de estas son las reuniones, el voz a voz, encuentros generados espontáneamente en la calle, en un medio de transporte, en un recorrido por el barrio, pegando información para que la comunidad se pueda informar o porque las titulares vayan y las busquen en su vivienda o lugar de trabajo.

Por consiguiente, el rol de las madres líderes, fortalece el capital social, reflejado en la capacidad de una comunidad para emprender obras colectivas tras objetivos comunes, en la medida que promueve la generación de redes, confianza y la organización comunitaria. (Parker, C, 2003).

## CONCLUSIONES

- Las personas tienen la capacidad para decidir sobre su propio camino, estas mujeres, eligen el liderazgo en una búsqueda propia de reconciliación con ellas mismas, surge de ese sentimiento de ser líder de la propia vida, en un creer de sus habilidades y la fuerza para ejercer un rol en lo público. En este sentido, el hecho de que estas hayan tomado la decisión libremente de emprender liderazgos, se nombren, reconozcan, expresen sus sentimientos y se proyecten, hace parte de la construcción de su liderazgo y se convierten en un avance para su propio desarrollo y bien-estar
- La vinculación al liderazgo está marcado por una serie de motivaciones y expectativas que las líderes tienen frente al proceso, estas refieren en sí mismas, la búsqueda de nuevas maneras de ser y hacer personal y comunitariamente. En este sentido, se evidenció como ayudar a los otros, conocer más sobre el programa, aprender nuevas cosas, brindar información y mejorar la calidad de vida son los ejes en la intención del proceso, los cuales se van fortaleciendo a medida que van teniendo mayor contacto con los otros y participan del proceso de formación brindado

desde el programa. Esto ha ido más allá de las actividades descritas desde el programa Más Familias en Acción, donde las líderes no sólo representan a las titulares, sino que poco a poco han ido configurando su propio proceso.

- El papel de la familia y lo que representa para líder tiene injerencia en la construcción de significados sobre el liderazgo, en un primer momento porque son quienes aprueban o rechazan su participación en el proceso, pero también porque lo que viven allí les permite comprender las relaciones, necesidades, dinámicas y problemáticas familiares que viven las demás personas con quienes generan los encuentros comunitarios.
- Las líderes han ido avanzando en el reconocimiento y apropiación de su comunidad, interpretándola y acercándose a ésta constantemente. Es allí, donde transita la mayoría del tiempo, establecen relaciones con los otros e identifican necesidades e interés. Esto, les ha permitido intencionar su rol desde el deseo por transformar y actuar sobre sus realidades, reconociéndose como parte de un territorio y su historia y fortaleciendo las formas de encuentro que realizan tanto con los niños, jóvenes, como adultos; además de afianzar su capacidad para constituir y estructurar la acción colectiva.

En este orden de ideas, el contacto con el otro les permite ir configurando una identidad en común, contenida tanto por aspectos personales, características en las que se encuentran, como por las diferencias de unos con otros; a partir de espacios para la integración social y cultural en los cuales se manifiesta el colectivo y en donde cada uno comienza a asumirse protagonista de la propia historia y de la vida en común.

- Los encuentros posibilitados desde las madres líderes en sus comunidades, ponen en manifiesto la acción colectiva e iniciativas de cada una de estas, constituyéndose en estrategias que permiten

la superación de la pobreza, en la medida que están centradas en las personas, en sus potencialidades, necesidades y buscan la formación de sujetos que reflexionen sobre su diario vivir y puedan emprender alternativas para su bien-estar. Es por ello, que toma fuerza la búsqueda de un bienestar social y de un mejoramiento de las condiciones de vida, que sobrepasa lo individual y se pone en manifiesto en un deseo comunitario.

- Sí bien, cuando se habla de pobreza no se puede dejar de lado los ingresos económicos del individuo, cuando ésta es comprendida más allá de lo anterior, se evidencia como el liderazgo de las madres líderes del programa Más Familias en acción tiene una acción en su propio bienestar que permite fortalecerlas como mujeres, pero también como agentes de movimientos sociales, en la búsqueda de unas mejores condiciones personales, familiares y sociales. De esta manera, la pobreza entonces dejará entonces de ser una línea, para ser vista desde su dinamismo y las situaciones que permean al individuo y hacen parte de su realidad.
- La pobreza ha sido concebida como la imposibilidad de las personas para la realización de las capacidades, no porque carezcan de ellas, sino por las privaciones y restricciones que éstas se han encontrado para el desarrollo de su agencia. En este orden de ideas, el proceso que se ha venido realizando desde el acompañamiento grupal les ha brindado una serie de herramientas conceptuales y experienciales, constituyéndose en un puente para que las líderes expandan sus capacidades, fortalezcan su cualidades en el trabajo comunitario, se sientan más seguras, con la confianza para ir adentrándose en su propio mundo, encuentren una red de apoyo que les facilite su crecimiento y les permita expresar su liderazgo y capacidad de agencia.
- Realizar el ejercicio investigativo escuchando a las líderes desde cómo ellas han venido sintiendo el proceso desde su experiencia y capacidad para

visibilizarse así mismas como seres en búsqueda de transformaciones propias y sociales, fueron elementos enriquecedores y formadores para pensarse la manera de acompañarlas y de ser también agentes facilitadores.

## RECOMENDACIONES

- La investigación, como una manera de continuar reflexionando sobre los fenómenos sociales y mejorar las prácticas en el quehacer, deberá ser un aspecto a potenciar desde el programa Más Familias en Acción, específicamente para el caso del equipo de acompañamiento grupal de la ciudad de Medellín donde puedan compartir sus experiencias y maneras de trabajo; a fin de fortalecer las estrategias que se vienen implementando, la comprensión sobre la realidad y generar nuevas rutas de trabajo de acuerdo a las particularidades, contextos y situaciones propias.
- Se hace necesario continuar con el fortalecimiento y potenciación de las capacidades en las líderes, relacionado con el reconocimiento y lugar que se le brinda a cada una en la sociedad, no como sujetos pasivos, ni receptores, sino desde la creencia en la fuerza individual y social y desde un interés por ser agentes de participación. Para ello, es importante mayor acompañamiento desde el Programa Más Familias en Acción a nivel Nacional, desde donde las líderes también se puedan sentir acompañadas, escuchadas y apoyadas en su proceso.
- A fin de potenciar el acompañamiento brindado a las líderes, es importante revisar como los procesos de participación comunitaria que se vienen adelantando en cada uno de los territorios también influyen en la reconfiguración del liderazgo motivado desde el programa.
- La articulación con otras instituciones, organizaciones, proyectos y las madres líderes deberá ser ese paso hacia la construcción de un trabajo en red, a fin de generar acciones articuladas en el tiempo y promueva su accionar comunitario.

- Es importante replantearse la transversalización del eje de género, desde una perspectiva de desarrollo centrada en la comunidad, inclusiva, planteamientos como el de Martha Nussman vienen brindan una salida más consensuadora y negociadora a los conflictos originados por las diferencias de sexo. Fortalecer el liderazgo desde las teorías de las capacidades con todo lo que ella implica es una propuesta que surge producto de este estudio.

## REFERENCIAS

- Comunicado de Prensa: *Pobreza en Colombia*. DANE (18 de Abril de 2013). Recuperado el 02 de Agosto del 2013 en: [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/cp\\_pobreza\\_2012.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/cp_pobreza_2012.pdf)
- Cuadernos del Programa de las Naciones Unidas- Ministerio de la protección Social. Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia (2004) [Documento digital] [http://www.pnud.org.co/img\\_upload/9056f18133669868e1cc381983d50faa/cuaderno\\_PNUDMPS2.pdf](http://www.pnud.org.co/img_upload/9056f18133669868e1cc381983d50faa/cuaderno_PNUDMPS2.pdf)
- Galeano (2001). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias sociales y humanas.
- Massolo, A (2003) *El espacio local y las mujeres: pobreza, Participación y empoderamiento*. Universidad Autónoma Metropolitana, México (UAM). Revista la Albaja
- Núñez, J y Cuesta, L (2006). *Evolución de las políticas contra la pobreza: de la previsión social a las transferencias condicionadas*. Documento cede 2006-31 ISSN 1657-7191
- Parker, C. (2003) *Nuevos enfoques sobre evaluación de impacto para programas de superación de pobreza*. CEPAL. Seminario taller: *capital social, herramienta Para los programas de superación De la pobreza urbana y rural (edición electrónica) Programa Más Familias en Acción*. Página web [http://www.dps.gov.co/Ingreso\\_Social/FamiliasenAccion.aspx](http://www.dps.gov.co/Ingreso_Social/FamiliasenAccion.aspx)
- Sen, A (2000) *Desarrollo y Libertad. Capítulo 1: La Perspectiva de la libertad*. Buenos Aires, ed. Planeta S.A, p. 29-53
- Vásquez, S (2010) *Cuaderno de Trabajo 7: mujeres y liderazgo*. Guatemala, NDI, 2010

## Aportes de las prácticas educativas implementadas por madres líderes al reconocimiento de sujetos sociales

Sandra Patricia González Zabala<sup>1</sup>  
Naví Argentina Rodríguez Rivera<sup>2</sup>

### RESUMEN

El presente artículo, es resultado del trabajo investigativo desarrollado con madres líderes del Programa Más Familias en Acción- Medellín Solidaria, pertenecientes a la comuna 13- San Javier de la ciudad de Medellín. El cual, tuvo por objetivo realizar un acercamiento a los significados construidos por éstas frente a su rol y como lo anterior contribuye a la superación de la pobreza extrema, posibilitando así, la generación de reflexiones que permitieran consolidar y afianzar cada vez más el acompañamiento que se viene realizando con cada una de ellas. Lo anterior, permitió identificar como el liderazgo construido por las mujeres está relacionado con su capacidad para creer, dirigirse, auto-liderarse y ser agentes de su propio desarrollo. Simultáneamente, estos aspectos, les permiten ir confluyendo procesos organizativos y comunitarios en sus territorios, buscando transmitir y transformar desde las necesidades evidenciadas en sus propios hogares, pero también desde el interés por construir maneras de encuentro alrededor de espacios que son comunes y de descubrir potencialidades en dicho camino.

**Palabras clave:** Desarrollo humano, Liderazgo, comunidad, pobreza, agencia, capacidades.

*Recibido:* 10 de diciembre de 2014

*Aceptado:* 10 de marzo de 2015

---

<sup>1</sup> Trabajadora Social Universidad de Antioquia/docente de cátedra de Trabajo Social, Universidad Pontificia Bolivariana. Correo Electrónico: sandra.gonzalez.zabala@gmail.com

<sup>2</sup> Master en Investigación Social Cualitativa y Políticas Públicas con experiencia en el campo de los derechos humanos (género, educación, derecho a la tierra, organizaciones sindicales, comunicación en salud sexual y reproductiva, adolescencia y niñez). Facilitadora de ABACOenRed y de procesos de Formación en UPOLI-Managua y organismos no gubernamentales en las Segovias-Nicaragua. Correo Electrónico: naviargentinarodriguezrivera@gmail.com

## **Contributions of educational practices implemented by leader mothers to the recognition of social subjects**

### **ABSTRACT**

This article is the result of the research study carried out with leader mothers from the program More Families in Action that inhabit the sector 8 of the city of Medellín; whose objective was focused on understanding the components of educational practices that were implemented in their communities and contributed to their recognition as social subjects. The results of the study show that the leaders discovered themselves as social subjects in relation to their personal development, recognition of the impact of their actions on social transformation, and the desire to know and meet others; as they were developing educational practices with program beneficiaries and their communities.

**Keywords:** Subjects, educational practices, experiences, popular education, social transformation.

## INTRODUCCIÓN

Los Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas han sido implementados en América Latina como una estrategia para superar la pobreza e interrumpir su reproducción intergeneracional, todo a través de la entrega de un incentivo monetario periódico dirigido a los hogares más vulnerables de los países de la región; siempre que éstos cumplan con unas condiciones preestablecidas por el propio programa en lo que respecta a la inversión en el capital humano de las mujeres, los niños y las niñas.

En Colombia, se inicia con la implementación de este tipo de programas aproximadamente en el 2002 con Familias en Acción, hoy denominado Más Familias en Acción; con el objetivo de promover la salud y la educación de los menores de edad para que los grupos familiares dispusieran de un complemento al ingreso que permitiera el cumplimiento de dicho objetivo.

Este programa desarrolla un componente de promoción que es dinamizado por las madres líderes, quienes a su vez son beneficiarias del programa y realizan su trabajo de manera voluntaria durante dos años y una vez finalizado su periodo, son reemplazadas por otro grupo de mujeres. Sin embargo, en el caso de la ciudad de Medellín, las mujeres pueden permanecer en el proceso, si así lo desean, acompañando a las nuevas líderes con sus aprendizajes y experiencias vividas.

En la ciudad de Medellín, el componente de promoción toma el nombre de Acompañamiento Grupal y se desarrolla en todo el territorio municipal, por lo que hay madres líderes y madres líderes acompañantes en todas las comunas y los cinco corregimientos de la ciudad. Dicho acompañamiento se encuentra bajo la responsabilidad de un equipo de profesionales de las ciencias sociales, quienes desarrollan junto con las participantes todas las fases contempladas en el proceso.

El interés por trabajar las prácticas educativas desarrolladas por estas líderes surge de la evidencia clara del proceso de evolución que tuvieron en su desarrollo personal como mujeres a lo largo de su participación en el acompañamiento grupal del programa, lo cual les permitió protagonizar procesos de transformación al interior de sus familias y de sus comunidades. Por lo tanto, era necesario indagar por aquello que había detrás de dichas prácticas educativas, que llevaba a las líderes a reconocerse como sujetos en la praxis social.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Indagar por la configuración de sujetos sociales, en el marco de programas sociales a partir de la implementación de prácticas educativas de las líderes, implica ubicar el estudio investigativo desde una postura socio-crítica que asume como opción ética y política la construcción de conocimiento para aportar a los procesos de transformación social.

Por consiguiente, el interés está centrado en contribuir y potenciar su rol como agentes de cambio, y en la búsqueda de la emancipación y la liberación de los sujetos que hacen parte de la realidad “objeto de estudio”; en primer lugar, reconociéndolas como seres humanos que hacen parte de un grupo social que ha sido excluido y marginado de los bienes y servicios que ofrece la ciudad de Medellín; en segundo lugar, visibilizando los contextos situacionales en los que se construye su vida cotidiana; en tercer lugar, develando el enfoque que tiene el gobierno local y nacional en la implementación de las políticas públicas a través del Programa ‘Más Familias en Acción’ y, finalmente, evidenciando la construcción del ejercicio del liderazgo que han venido haciendo en sus comunidades como una alternativa para el mejoramiento de su calidad de vida desde la participación en el programa encaminada al cambio y la transformación de sus contextos.



En coherencia con los planteamientos anteriores, este estudio asume como enfoque investigativo la investigación cualitativa, debido a que encuentra su énfasis en la comprensión de las realidades que viven las líderes, la forma cómo se relacionan, sus prácticas y las expresiones en sus contextos naturales, como el familiar y el comunitario.

Los planteamientos anteriores llevan a decidirse por una investigación de corte comunitario que se interroga por la acción, por el trabajo comunitario, por su cualificación desde la perspectiva de quienes participan y especialmente por las prácticas que implementan las líderes en sus comunidades, como agentes de cambios. De acuerdo a Ghiso (2006) la opción por una investigación comunitaria obedece a que “han estado ligadas a los procesos de acompañamiento o intervención, han introducido cierta racionalidad en las prácticas, modificando las formas de comprensión y expresión de las mismas; han permitido reinformar la práctica y cualificar contenidos o componentes, y han contribuido a sistematizar los procesos de intervención, de modo que el trabajo comunitario se convierte en una acción críticamente informada y coherente con los intereses y fines que persigue”.

De manera complementaria, esta investigación se orienta desde una perspectiva de Investigación Acción Participación (IAP) en lo que refiere a la promoción de la participación como una posibilidad para la construcción colectiva del conocimiento; la intencionalidad transformadora que tiene como marco orientador del proceso investigativo y la producción de conocimientos que contribuyan a aportar a la potenciación de las prácticas comunitarias y resolución de los problemas que se presentan.

Esta investigación se desarrolló en tres fases; exploratoria, focalización y profundización, la primera, corresponde a la construcción del estado del arte, la búsqueda de información sobre los temas

relacionados al objeto de estudio, las inmersiones de campo iniciales para observar las prácticas de liderazgo del entorno de la comuna 8 y la revisión de documentos escritos del proceso de acompañamiento grupal como actas, memorias, informes y guías de trabajo.

En la fase de focalización se desarrolló; un taller investigativo, 3 entrevistas semiestructuradas, y la observación participante en los escenarios naturales de las líderes para profundizar en la información existente. Así mismo, se realizó el proceso de organización, tematización, categorización y análisis de la información generada en el estudio que posibilitara el ir y venir, así como la contratación de toda la información.

Finalmente en la fase de profundización, se elaboró un primer informe para avanzar en la socialización y validación con las participantes del proceso, permitiendo afinar los hallazgos en relación con las categorías de análisis establecidas.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En coherencia con el objeto de estudio y la metodología utilizada, se tomó la opción de elegir planteamientos teóricos coherentes con el enfoque crítico social, toda vez que la reflexión que se genere, debe contribuir a la cualificación de la práctica social y al empoderamiento de las mujeres líderes del programa.

En este sentido, la fuente principal de la cual bebe esta investigación es la educación popular ya que pone en el centro de las prácticas sociales al sujeto; otorgándole poder y protagonismo, en tanto son sus intereses, sus saberes, sus necesidades y sus aspiraciones los que lo movilizan a emprender procesos de transformación de sus condiciones de vida en compañía de los otros. De igual manera, porque se reconoce el carácter político de la educación, asumiendo una opción explícita por la búsqueda de una sociedad más justa y democrática.

Las prácticas educativas visibilizadas por las madres líderes como posibilitadoras del ejercicio de su liderazgo se describen a partir de la conexión que tienen con sus experiencias vitales desde tres ámbitos: el programa, la familia y el vecindario, en cada uno de ellos es posible evidenciar los actores significativos, la finalidad y la metodología utilizada.

Los tres ámbitos se anudan desde cuatro componentes: la posibilidad de generar espacios de encuentro para compartir, acceder a información para tomar decisiones y participar; el trabajo cooperativo entre los sujetos que participan del proceso y los principios éticos que orientan el ejercicio del liderazgo.

Las prácticas desarrolladas en el ámbito del programa, giran en torno al cumplimiento de los objetivos de Más Familias en Acción, específicamente lo relacionado con el bienestar comunitario, cuyos objetivos están centrados en la promoción de la salud, la nutrición y la educación de los menores beneficiarios del programa.

Por esta razón, desde este ámbito se trabaja directamente con las familias beneficiarias para que asuman la salud, la nutrición y la educación de sus hijos como base fundamental para el mejoramiento de sus condiciones de vida; toda vez que se considera que con estas dimensiones satisfechas a los menores se les facilita la construcción de una idea de futuro distinta. Las prácticas realizadas fueron los encuentros de bienestar, las reuniones informativas y las asesorías.

El ámbito de la familia, constituye su espacio más íntimo de relaciones, es allí donde podían ver lo que eran como mujeres desde el lugar de cuidadoras y protectoras de los hijos. De igual manera, el lugar donde era más visible evidenciar los cambios que iban surgiendo de su proceso de participación en el acompañamiento grupal. Por esta razón, se desarrollan al interior de sus grupos familiares.

Dichas reflexiones surgían del proceso personal que estaban haciendo en el marco de su participación en el programa; no sólo fueron los temas trabajados en el proceso formativo los que les pusieron preguntas a su propia vida, sino también el contacto directo con la realidad de otras mujeres que vivían en su entorno más cercano y que se vinculaban a las prácticas educativas que ellas realizaban.

De esta manera, el proceso de transformación fue tocando el ámbito más íntimo de las líderes: su propio ser, expresado en su auto reconocimiento como mujeres autónomas y capaces de alcanzar sus sueños y en las maneras de relacionarse con sus hijas e hijos, así como en la manera de establecer sus relaciones sentimentales. Se dan cambios cuando las mujeres empiezan a pensar en ellas mismas, cuando se dan cuenta que pueden tener control sobre la vida del hogar y reorganizar las relaciones con sus integrantes, haciendo la vida más liviana. Las prácticas implementadas fueron; las micro sesiones educativas y la generación de espacios de conversación

El ámbito vecinal, se refiere al sector del barrio que la líder reconoce como el lugar donde se desarrolla su vida cotidiana. Es un lugar donde hay una lógica propia de organización social determinada por las características socioculturales de los habitantes, por las relaciones que se construyen entre los vecinos y por la realidad que se comparte; el vecindario para las líderes, se constituye en el referente de comunidad en tanto han construido lazos y sentimientos de pertenencia con el lugar donde viven y con sus habitantes.

En este sentido, a medida que su proceso de empoderamiento se fue haciendo más evidente, las líderes empezaron a interesarse por abordar los problemas que vivían las familias desde una perspectiva comunitaria, la cual requería de la participación de todos. Por esta razón, las prácticas educativas empiezan a desarrollarse con todos sus vecinos, independiente si eran beneficiarios del programa o no.

Fueron tres las líneas temáticas que concentraron el interés de las líderes: las violencias contra las mujeres, la vida de los jóvenes y la violencia intrafamiliar, siendo para ellas los mayores problemas sociales que tenían que enfrentar las familias cotidianamente. Es por ello, que decidieron autónomamente proponer la apertura de espacios de encuentro para reflexionar sobre lo que estaba sucediendo en sus sectores como un aporte para la transformación de la vida de los vecinos como los talleres con familias y los juegos tradicionales para los niños y los jóvenes.

Las prácticas educativas desarrolladas por las líderes desde los diferentes ámbitos, mostraron que la vida se construye explorando, arriesgándose, aventurándose, tejiéndola día a día y también, cuando era necesario, destejiéndola para reconocer el lugar donde estaban y lo que deseaban ser.

En este sentido, se esbozan unos componentes que ofrecen unas pistas para comprender los elementos que confluyeron en el proceso que facilitaron que las líderes fueran descubriéndose como sujetos sociales, así:

**El descubrimiento de su ser de mujer**, fue uno de los principales componentes que emergió del análisis de las prácticas, en la medida en que las mujeres salieron de sus casas a desarrollar innumerables actividades en su rol comunitario y público y lograron incidir en la vida de su comunidad, comprendieron que había una vida que trascendía el ámbito doméstico.

En este sentido, la transformación real y duradera de la vida de las mujeres y la de su familia solo fueron posible gracias a que el proceso se desarrolló desde sus experiencias vitales, sus preguntas e inquietudes más sentidas. Se trataba de generar las condiciones para su crecimiento personal ofreciendo herramientas para aportar a la construcción de su identidad como mujeres.

Un crecimiento personal, expresado en la movilización de procesos internos que permitieron a las líderes aprender o mejorar artes de cuidado de su vida, reconocer sus derechos, desarrollar la atención sobre los aconteceres diarios, mirarse como mujeres interesantes y significativas, ocuparse de sí mismas y de las personas que amaban con atención permanente y amorosa.

Un segundo componente fue **el descubrimiento del conocimiento**; de acuerdo con los planteamientos de Vigil (1989), “la vida está condiciona por los conocimientos que los sujetos tienen de la realidad, de los hechos y los acontecimientos que viven”. Es por ello, que a través de los conocimientos que un sujeto apropia en primer lugar, es posible delimitar el mundo en que vive, actúa y se mueve; en segundo lugar, identificar los recursos materiales y simbólicos con los que afronta su vida cotidiana y, en tercer lugar, evidenciar la manera como produce y recrea lo que entiende de la realidad.

Por consiguiente, la apropiación del conocimiento tiene una dimensión de poder que se expresa en las maneras como se presentan las interacciones entre los sujetos y en las que suceden entre éstos y su mundo, lo cual no puede concebirse de manera aislada del contexto sociocultural donde ocurre.

Es por ello, que la apropiación del conocimiento para las madres líderes tuvo un carácter situado en el presente, en las necesidades del aquí y del ahora sin perder la dimensión histórica. Desde esta perspectiva, fue posible para ellas desnaturalizar los problemas sociales que padecían al interior de sus grupos familiares y los se presentaban alrededor de la familia en sus comunidades, así como ampliar su comprensión frente a la intencionalidad del programa con la entrega de la transferencia condicionada.

Un tercer componente, asociado **al descubrimiento de la incidencia de sus acciones**; en las prácticas se

evidencia claramente la construcción de alternativas sociales y culturales que logran subvertir el orden establecido en las familias y en la comunidad, superando el discurso institucional del programa y avanzando en la transformación de relaciones de poder prevalecientes. Todo ello, se presentó, una vez que las líderes fueron capaces de reconocer y nombrar la realidad que vivían, de movilizar a sus vecinos para participar en el desarrollo de alternativas sociales de transformación y de conquistar espacios de poder que trascendían lo familiar a lo comunitario.

Es preciso anotar, que las líderes pudieron evidenciar la incidencia de sus acciones en la transformación de los espacios microsociales más cercanos a ellas como la familia y el vecindario. Todo ello, reafirma la premisa de Rauber, I (2006) de que el sujeto se revela en el curso de un proceso social que implica el desarrollo de prácticas transformadoras, la identificación de formas de organización y movilización de la sociedad y la conciencia crítica de la realidad.

Un cuarto componente que refiere **al descubrimiento del encuentro con el otro**; en contraposición a lo que el modelo neoliberal proclama en relación a la individualización de la sociedad, las líderes descubrieron la potencia del encuentro entre los seres humanos para compartir lo que acontecía en la vida cotidiana.

El encuentro entre sus familias y sus vecinos era la posibilidad de reconocerse como seres humanos de historia, de conocimientos, de saberes y de emociones, capaces de realizar procesos de objetivación con los otros, de producir y convenir un imaginario común, de crear un mundo simbólico en la interacción con el ambiente del cual hacían parte y por lo tanto de construir su propia realidad.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una de las primeras reflexiones que deja esta investigación, está centrada en el reencuentro de las líderes con su ser de mujer a través de los ojos de otras mujeres y de hombres que hacían parte de sus grupos familiares y de su vecindario. El desarrollo de prácticas educativas, implicaba la interacción con el mundo que estaba por fuera del espacio doméstico, el cual las llevaba a resignificar su propia imagen, a resignificar los problemas sociales que se presentaban alrededor de las familias y, a resignificar sus propias relaciones.

Por consiguiente, las líderes vivenciaron un proceso orientado hacia su desarrollo personal, basado en la movilización de procesos internos que facilitaron a las mujeres el aprendizaje del cuidado de sus vidas, la observación consciente de la vida cotidiana, la confianza para caminar por la vida como personas valiosas y con conocimientos; el deseo de ocuparse de sí mismas y de las personas que amaban y la ratificación en su decisión de contribuir a la transformación de su vecindario.

Para profundizar en el proceso con las líderes y facilitar otras herramientas que contribuyan al desarrollo personal de las mujeres, es importante incorporar al acompañamiento grupal, unos lineamientos centrados en el enfoque de género, en razón de avanzar en su empoderamiento y en la transformación de sus entornos familiares y comunitarios.

Una segunda reflexión, se basa en el alcance de los aportes que hacen las mujeres a la transformación social de sus territorios; resulta interesante evidenciar como las prácticas educativas tienen una influencia en el ámbito microsociales de la vida de las líderes, en tanto es su familia y su vecindario más cercano, el que constituye su espacio de acción y de incidencia.

Es por ello, que es posible concluir que el proceso transformación de los sectores donde habitan las

líderes, se va tejiendo a partir de acciones concretas en los espacios familiares y en los espacios vecinales para convertirse en una gran red de transformaciones que modifican las relaciones de poder y por tanto tienen un carácter político que se expande por todo el territorio.

La tercera reflexión, está relacionada con el carácter situado de la experiencia de las líderes, es decir, es posible visibilizar unos componentes centrales relacionados con el reconocimiento de las líderes de la comuna 8 como sujetos sociales, en tanto se comprende sus vivencias y sus experiencia en el marco de la dinámica social y cultural del territorio en el que viven.

El acercamiento a las experiencias educativas desde la mirada de las líderes de la comuna 8, se constituye en el inicio de una reflexión que puede profundizarse con la mirada de otros actores que confluyen en dicha experiencia; los integrantes del equipo de acompañamiento grupal, las directivas del programa, los actores institucionales y líderes de organizaciones presentes en el territorio con los que tienen relación. Todos ellos, tienen algo que decir y expresar sobre el proceso adelantado por la líderes, por lo cual, no cabe duda que pueden encontrarse mayores elementos para comprender su proceso de reconocimiento como sujetos sociales.

De igual manera, sería muy interesante para el programa desarrollar una investigación con las madres líderes que habitan en todas las comunas y corregimientos de Medellín; allí sería posible identificar las múltiples y variadas prácticas educativas que se desarrollan en el territorio y que aportan a la transformación de esta ciudad.

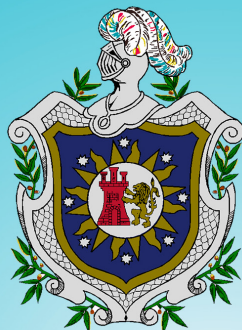
## REFERENCIAS

- Bonilla, E y Rodríguez, P. *Más allá de los métodos: La investigación en ciencias sociales*, Ed Norma, Colombia, 1997, p. 118.
- Dávalos, P. *Neoliberalismo político y Estado social de derecho*, p. 21-22. Recuperado el 11 de Febrero de 2015 en: <http://www.puce.edu.ec/documentos/NeoliberalismoEstadosocialdederecho.pdf>.
- Economía del cuidado: Las mujeres y la redistribución del trabajo doméstico*. Cuadernos Sobre Economía Desde Las Mujeres N° 1, Corporación Vamos Mujer, Medellín – Colombia, Diciembre de 2011.
- El Faro, Comuna 8: *Diagnóstico y propuestas comunitarias para el mejoramiento integral del barrio*. Medellín- Colombia, 2013. Recuperado el 28 de Enero de 2013 en [file:///C:/Users/IlilDean/Downloads/PropuestaMejoramientoIntegraldelBarrioElFaroComuna8%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IlilDean/Downloads/PropuestaMejoramientoIntegraldelBarrioElFaroComuna8%20(1).pdf)
- El Trabajo Doméstico a partir del sentir de Mujeres rurales y urbanas*. Cuadernos sobre Economía desde las Mujeres N° 3, Corporación Vamos Mujer, Medellín- Colombia, mayo 2014.
- Encuesta de Calidad de Vida*. Medellín, Colombia, 2013. Recuperado el 29 de Enero de 2015 en <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://4261ad61f6d657977c33e865fd230b1e>
- Estrategias de Educación Popular, Escuela de Formación para la Organización Comunitaria*, Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias, Caracas-Venezuela, 2010, p. 11.
- Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Tierra Nueva, Montevideo, 1970, p. 99.
- Freire, P. *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno: Segunda edición, Buenos Aires – Argentina 2011.
- García, B y otros. *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*, Fundación Universitaria Luis Amigo, Ed Fondo, Medellín-Colombia, 2002.
- Ghiso, A. *Rescatar, descubrir, recrear, metodologías participativas en investigación social comunitaria*. En: Revista Fundación Universitaria Luis Amigó Vol. 9, N° 13, Medellín – Colombia, 2006.



- Ghiso, A. *Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular*. En: Entretnejidos de la educación popular en Colombia, Ediciones desde abajo, CEAAL, Bogotá - Colombia, Febrero de 2013, p. 106.
- Kawulich, B. *La observación participante como método de recolección de datos*. Forum: Qualitative Social Research. Mayo. Volumen 6, N° 2, Artículo 43, 2005.
- Las mujeres de la comuna 8 emprenden desde lo social*. Medellín-Colombia, febrero 06 de 2013. Recuperado el 20 de Enero de 2014 en: <http://www.eafit.edu.co/agencia-noticias/historico-noticias/2013/noticias-febrero/Paginas/proyeccion-emprendimiento-social-comuna-8.aspx#.VMhfnmjLFRM>
- Mejía, M. *La Educación Popular Hoy: Reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica*, La Piragua Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política. No. 30, CEAAL, 2009, p.46.
- Mondragón, G y Ghiso, A. *Pedagogía Social*. Universidad del Valle: Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Segunda Edición, Santiago de Cali – Colombia, 2010, p.56-57
- Pérez, G. *Investigación cualitativa retos e interrogantes*, Ed La Muralla, Madrid – España, 1998, p.126.
- PRIMED (Programa Integral de Mejoramiento de Barrios Subnormales en Medellín). Una experiencia exitosa en la intervención urbana. Medellín- Colombia, 1996. Recuperado el 01 de Febrero de 2015 en [file:///C:/Users/IlilDean/Downloads/Docu mento%20primed%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/IlilDean/Downloads/Docu%20mento%20primed%20(2).pdf)
- Protocolo de Acompañamiento Grupal*, [versión digital], Programa Medellín Solidaria, Medellín-Colombia, 2011.
- Rauber, I. *Movimientos sociales representación política*, Ediciones desde abajo, Bogotá – Colombia, 2003, p.63.
- Rauber, I. *Sujetos políticos, rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*, Ediciones desde abajo, Bogotá – Colombia, 2006.
- Torres, R. *Consensos fundamentales sobre las características de la educación popular*. En: discursos y prácticas de la educación popular, Quito, 1989.
- Torres, A. *Sujetos y subjetividad en la educación*. En: Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. No. 15, Bogotá-Colombia, 2000, p.7.
- Torres, A. *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. La práctica investigativa en ciencias sociales, Bogotá, UPN (Universidad Pedagógica Nacional), 2004, p. 21 – 22.
- Torres, A. *Educación popular trayectoria y actualidad*. Editorial El Buho, Bogotá – Colombia, 2008.
- Torres, A. *La reactivación de la Educación Popular en el despertar del nuevo milenio*, La Piragua: Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política. No. 38, CEAAL, Octubre de 2013, p. 37.
- Vigil, J. *Educación Popular y Protagonismo Histórico: Una Opción para América Latina*, Ed. HVMANITAS, Buenos Aires – Argentina, 1989, p. 101.





**Facultad Regional Multidisciplinaria Estelí**  
**B°. 14 de Abril, contiguo a subestación planta ENEL**  
**Estelí, Nicaragua.**

**Contacto principal: MSc. Beverly Castillo Herrera**  
**Tel.: 2713 -7734 - Ext. 7421 / e-mail: [beverly.castillo@yahoo.com](mailto:beverly.castillo@yahoo.com)**