



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

2018 - 2019

Número

9

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288

Revista

PACA

Órgano de Difusión Investigativo



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD

Resolución 11233/2018 - MEN



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Vigilada Mineducación

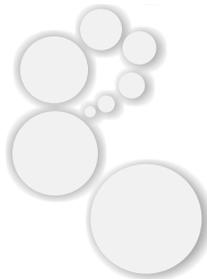
2018 - 2019

Número

9

ISSN Impreso: 2027-257X

ISSN-Electrónico: 2711-1288



Revista

PACA

Órgano de Difusión Investigativo



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD
Resolución 11233/2018 - MEN

Revista PACA No. 9

Órgano de Difusión Investigativo
Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social
Universidad Surcolombiana
ISSN Impreso: 2027-257X
ISSN En línea: 2711-1288
Periodicidad anual
Tiraje 200 ejemplares
No. 9. 210p.
2018 – 2019
Neiva – Huila

REVISTA PACA

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad anual, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, editorial, artículos de investigación científica, artículo de revisión, artículos de reflexión y ensayos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

Comité Técnico:

Wilson Perdomo Cortés

Asistente Editorial

Édgar Machado

Corrección de Estilo

Luis Felipe Ramírez Pérez

Traducciones

María Constanza Cardoso Perdomo

Diagramación y diseño páginas internas y carátula

Impresión:

Grafiplast del Huila

Calle 24 No. 5bis-19 - Tel.: 8747485

grafiplastdelhuila@hotmail.com

La responsabilidad de lo expresado en cada artículo es exclusiva del autor y no expresa ni compromete la posición de la revista. El contenido de esta publicación puede reproducirse citando la fuente.

Director:
NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ
Universidad Surcolombiana

Comité Editorial:
Orinzón Perdomo Guerrero
Universidad Surcolombiana
Juan Carlos Acebedo Restrepo
Universidad Surcolombiana
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Universidad de Caldas
Javier Fayad Sierra
Universidad del Valle
María Elvira Carvajal Salcedo
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales

Comité Científico:
Mario Díaz Villa
Universidad Santiago de Cali
Marco Raúl Mejía
Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional
Pablo Vommaro
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-
Gian Carlo Delgado
Universidad Autónoma de México
Abraham Magendzo
Profesor de Estado en Educación de la Universidad de Chile

Ventas, canjes y suscripciones
Doctorado en Educación y Cultura Ambiental
Universidad Surcolombiana, Carrera 5 No. 23-40. Neiva – Huila. Colombia.
Teléfono: 8753686 Ext. 2114 - 2467 - 2204
revistapaca@usco.edu.co
<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/index>
www.grupopaca.edu.co

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Editorial	15
1. A pesar del ruido de las balas estamos trabajando por la paz: Bibliotecas Públicas y construcción de paz en Colombia. <i>Andrés Cancimance. PhD., en Antropología y Trabajador Social de la Universidad Nacional de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Conflicto Social y Violencia del Centro de Estudios Sociales -CES- Bogotá, Colombia.</i>	23
2. Pertinencia cultural de la educación propia como garante de la pervivencia cultural del pueblo Nam Misak. <i>José Alirio Tunubalá Calambás. Indígena Misak. Magíster en Educación. Directivo docente rural del Centro Educativo Misak Namui Nu Mai de la Argentina – Huila.</i>	45
3. Propuesta de redefinición del perfil profesional del Comunicador Social de la Universidad Surcolombiana a partir de la identificación de problemas y demandas del entorno. <i>Juan Carlos Acebedo Restrepo. Doctor en Comunicación. Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Surcolombiana. Director del Grupo de Investigación Comunicación, Memoria y Región. Integrante de ACICOM.</i>	57
4. De narrativas y hermenéuticas a la visibilización de los actores principales: los niños, las niñas y los jóvenes. <i>Tobías Rengifo Rengifo. Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctor en Ciencias de la Educación. Rector de la Institución Educativa María Cristiana Arango, en Neiva, y profesor de pregrado y posgrado en las Universidades del Tolima y Surcolombiana.</i>	71

5. Las interacciones sociales entre los estudiantes y su relación con la violencia escolar desde el proceso formativo.

María Fernanda Pérez Gutiérrez. Magíster en Educación, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana. Asistente Académica y Administrativa del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana.

93

6. Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila.

Diana Carolina Cruz Rivera. Magíster en Educación. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana. Docente universitaria.

111

7. PACAgrama y Valoración del Nivel de una Institución Educativa en Cuatro Categorías del Pensamiento Crítico. Reporte de un Caso.

Yolima Pastrana. Magíster en Educación. Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Institución Educativa Quebradón Sur en Algeciras (Huila).

Emilio Polo. Ph. D. En Bioquímica. Docente de la Universidad Surcolombiana. Director de Trabajos de Investigación de la Maestría en Educación e Investigador del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias. remipole@gmail.com

129

8. Diseño e implementación de herramientas robóticas para la enseñanza de las matemáticas en la Tecnoacademia.

Karol Johana Zambrano Cruz. Magíster en Educación. Facilitadora Tecnoacademia del Servicio Nacional de aprendizaje (SENA)

Diego Camilo Celada Lozada. Ingeniero Electrónico. Facilitador del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)

143

Obra visual inédita: *La Pacha*.

Martha Lucia Castellanos Gómez. Magister en Educación y Cultura de Paz, Especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia, Licenciada en Artes Visuales.

161

Ensayos

1. Desarrollo de las competencias ciudadanas desde una perspectiva controversial.

Abraham Magendzo Kolstrein. Doctor en Educación, Director del Doctorado en Educación y coordinador de la Cátedra de Educación en Derechos Humanos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

Jorge Pavez Bravo. Magíster en Educación, Licenciado en Filosofía. Cátedra Unesco en Derechos Humanos.

163

2. Riqueza de la Nación y Derechos Ciudadanos.

Germán Vargas Guillén. Doctor en Educación, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

181

EVALUADORES

201

NORMAS EDITORIALES

203

TABLE OF CONTENTS

	Pág.
Editorial	15
1. "In spite of the bullets noise we are working for peace": public libraries and construction of peace in Colombia. <i>Andrés Cancimance.</i> <i>PhD., In Anthropology and Social Worker of the National University of Colombia. Member of the Social Conflict and Violence Research Group from the Center for Social Studies -CES- Bogotá, Colombia.</i>	23
2. Cultural relevance of own education as a guarantor of the cultural pervivence of the people Nam Misak. <i>José Alirio Tunubalá Calambás.</i> <i>Misak indigenous. Master in Education. Rural teacher director of the Center Educational Misak Namui Nu Mai from Argentina - Huila.</i>	45
3. Proposal for redefinition of the professional profile of the social communicator of the Surcolombian University from the identification of problems and demands of the environment. <i>Juan Carlos Acebedo Restrepo.</i> <i>Doctor of Communication. Associate Professor of the Faculty of Social Sciences and Humanas of the Universidad Surcolombiana. director of the Communication, Memory and Research Group Region. ACICOM member.</i>	57
4. From narratives and hermeneutics to the visibility of the main actors: boys, girls and young people. <i>Tobías Rengifo Rengifo.</i> <i>Postdoctor in Social Sciences. Childhood and youth. Doctor of Education Sciences. Rector of the María Cristiana Educational Institution Arango, in Neiva, and undergraduate and graduate professor at the Universities of Tolima and the Surcolombian University.</i>	71

5. Social interactions between students and their relationship with school violence since the formative process.
- María Fernanda Pérez Gutiérrez.*
Master in Education. Bachelor of Child Pedagogy from the Universidad Surcolombiana. Academic and Administrative Assistant of the Doctorate in Environmental Education and Culture of the Surcolombian University. **93**
6. Useful parameters for schools classification, according to their inclusion conditions. A five cases study in Huila – Colombia S.A.
- Diana Carolina Cruz Rivera.*
Master in Education. Bachelor of Child Pedagogy from the Universidad Surcolombiana. University teacher. **111**
7. PACAGRAMA and assessment of the educational institution level in four categories for critical thinking. Report of a case
- Yolima Pastrana.*
Master in Education. Professor of Natural Sciences and Environmental Education in the Educational Institution Quebradón Sur in Algeciras (Huila).
- Emilio Polo.*
Ph. D. In Biochemistry. University teacher South Colombian. Director of Research Works of the Master in Education and Researcher of the Group of PACA Research, Category A Colciencias. **129**
8. Design and implementation of robotic tools for teaching mathematics in tecnoacademia
- Karol Johana Zambrano Cruz.*
Master in Education. Tecnoacademia Facilitator of the National Service of Learning (SENA)
- Diego Camilo Celada Lozada.*
Electronic Engineer. National Learning Service Facilitator (SENA) **143**

Unpublished visual work: *La Pacha*.

Martha Lucia Castellanos Gómez.

Master in Education and Culture of Peace, Specialist in Communication and Creativity for Teaching, Bachelor of Visual Arts.

161

Essays

1. Development of Citizen Competences from a Controversial Perspective.

Abraham Magendzo Kolstrein.

Doctor of Education. Director of the Doctorate in Education and coordinator of the Chair of Human Rights Education of the University Academy of Christian Humanism of Chile.

Jorge Pavez Bravo.

Master in Education, Bachelor of Philosophy. Unesco Chair in Human Rights.

163

2. Wealth of the nation and citizen rights.

Germán Vargas Guillén.

Doctor of Education. Professor of the National Pedagogical University.

181

Evaluators

201

Editorial Standards

203

EDITORIAL

Órinzon Perdomo Guerrero*

Para quienes participamos de proyectos académicos, de investigación, de gestión y animación sociocultural, de proyección social universitaria, de desarrollo educativo y social, en las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas en Colombia y en el concierto educativo de América Latina, resulta de gran importancia contar con las herramientas suficientes, para la divulgación, la circulación y el desarrollo de trabajo colaborativo en el campo de la investigación interdisciplinar, transdisciplinar y en el vasto campo de la producción cultural, la innovación educativa y las nuevas apuestas al desarrollo curricular, por ello, la continuidad del proyecto editorial del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, representado en la consolidación y realización de la Revista PACA No. 9, tanto en medio físico como digital, se constituye en un hito, como suma de voces y acciones, que refrenda la vocación y el compromiso con la calidad de la educación por parte de los académicos de la Universidad Surcolombiana que han venido liderando durante años de manera sistemática y comprometida este proyecto, con el apoyo de pares académicos internacionales.

La Revista PACA No. 9 es, sin dudas, el lugar de encuentros de diversos imaginarios educativos y culturales; es el escenario que da cuenta de esta travesía, en donde se procura la consolidación y la construcción del conocimiento y la prolongación de él, mediante las palabras y los corpus discursivos plurales que amplían su radio de acción e interacción

* Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador de la Maestría en Literatura de la Universidad Surcolombiana. Miembro del Comité Editorial de la Revista PACA.
orinzon@gmail.com

* **Cómo citar este artículo:**
Perdomo, O. (2019).
Editorial. *Revista PACA* 9, pp.
15-21.

mediante las publicaciones académicas, científicas, culturales y de divulgación.

Con la presentación de la Revista PACA No. 9, los miembros del Comité Científico, del Comité Editorial y del Comité Técnico, aprovechamos esta oportunidad, para hacer un sencillo pero significativo reconocimiento al Doctor Nelson Ernesto López Jiménez, Director de la Revista PACA, quien gracias a su compromiso, a sus viajes y expediciones académicas, a sus contribuciones y apuestas por la educación de Colombia y de Latinoamericana, ha hecho posible en la Universidad Surcolombiana este escenario de diálogo de saberes, de intercambios de experiencias significativas y de sistematización de proyectos, gracias a su empeño como fundador del Grupo de Investigaciones PACA en el año 1989, a la creación de la Maestría en Educación en el año 2007, y del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental en el año 2014, que se constituyen en fuentes y partes integrantes vitales para el desarrollo del conocimiento, la investigación, la educación, y para la consolidación de un proyecto editorial participativo, incluyente y democrático, que contribuya al desarrollo de la USCO, de la región surcolombiana y del país.

Esta suma de voces, de matices conceptuales, de estrategias pedagógicas, de posiciones políticas, de orientaciones culturales, de acciones y perspectivas en la construcción de los perfiles profesionales, de búsquedas permanentes por la construcción de polifonías e identidades, que son las fuentes esenciales que constituyen los contenidos de la Revista Paca No. 9, nos acercan, nos convocan, nos interrogan, nos invitan a la lectura de cartografías, al emprendimiento de viajes y exploraciones por territorios y acontecimientos, siempre en la búsqueda del desarrollo educativo, social, político y cultural, nacional e internacional.

En la Revista Paca No. 9 podemos encontrar discursos, análisis y alternativas relacionadas con las renovadas búsquedas, en nuestros países latinoamericanos, que viven profundas crisis económicas, éticas y sociales, búsquedas en pro de la construcción de nuevas ciudadanías, donde la relevancia y el compromiso fundamental en dicha tarea la tiene la educación, y cuyo objetivo fundamental es construir sociedades más justas, igualitarias y fraternas, tal como lo plantean los chilenos Abraham Magenzo Kolstrien y Jorge Pavez Bravo en su artículo *Desarrollo de las competencias ciudadanas*, desde una perspectiva controversial, colegas que son miembros de la Universidad Academia de las Humanidades de Chile y de la Cátedra Unesco en Derechos Humanos, respectivamente.

Germán Vargas Guillén, Doctor en Educación y profesor titular de la

Universidad Pedagógica Nacional, en su trabajo, *Riqueza de la Nación y derechos ciudadanos*, hace una lectura del libro *Estado en crisis de Bauman, Zygmunt & Bordoní, Carlo. (2017)*, a partir de los hechos que tuvieron lugar durante las multitudinarias movilizaciones universitarias en Colombia, durante el año 2018 en todo el país, haciendo en esta lectura una introducción, sintetizando las tesis de los autores e indicando los tópicos sobre los cuales las tesis del libro permiten una lectura de las contradicciones a las que se ve abocado el ejercicio de la política en la movilización universitaria. Finalmente, Vargas Guillén analiza el *horizonte de la renovación del pacto social entre la Universidad Pública y la ciudadanía*, al amparo de la Ley 134 de participación ciudadana, como alternativa para el futuro inmediato como a mediano plazo, analizando de manera crítica la eficacia de las marchas y otras formas de movilización universitaria.

En el artículo *Propuesta de redefinición del perfil profesional del Comunicador Social de la Universidad Surcolombiana a partir de la identificación de problemas y demandas del entorno*, Juan Carlos Acebedo Restrepo, Doctor en Comunicación, Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Surcolombiana, Director del Grupo de Investigación Comunicación, Memoria y Región e integrante de la Asociación Colombiana de Investigadores en Comunicación, teniendo en cuenta los actuales procesos de actualización y renovación curricular que se vienen dando en el programa, nos plantea que “La reforma curricular se ha asumido como un proceso de investigación sistemática, que parte de la identificación de los problemas relevantes del entorno a diversos niveles, los cuales se consideran elementos orientadores para definir los ajustes al perfil profesional del comunicador que se quiere formar, tomando en cuenta las transformaciones del entorno comunicacional, tanto en el plano global como local, las demandas y necesidades que surgen de la sociedad civil y del mercado laboral en el departamento del Huila y la región surcolombiana, así como las principales tendencias del campo de investigación en comunicación y cultura y del campo de formación profesional de los comunicadores”. En la propuesta de ajustes al perfil profesional del comunicador se subraya “la urgencia de consolidar una formación de los estudiantes en capacidades como *mediadores y especialistas en gestionar el encuentro sociocultural y el diálogo público*”.

Yolima Pastrana Zambrano, Ingeniera Agrícola de la Universidad Surcolombiana y Reinaldo Emilio Polo Ledesma, Ph. D. En Bioquímica y Docente de la Universidad Surcolombiana, en la investigación denominada

Pacagrama y valoración del nivel de una institución educativa en cuatro categorías del pensamiento crítico. Reporte de un caso, analizan los procesos educativos y resaltan cómo ellos deben responder a las actuales condiciones de desarrollo tecnológico y científico. En su estudio de caso sobre el aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental en la Institución Educativa Quebradón Sur, ubicado en zona rural del municipio de Algeciras-Huila, estudian las dificultades de los alumnos de grado sexto sobre el desarrollo de habilidades necesarias que les permitan manejar y transformar la información durante el aprendizaje de las ciencias naturales y las debilidades para generar reflexión y pensamiento crítico, lo que dificulta encontrar utilidad al conocimiento científico y la capacidad para la solución de problemas de su entorno y sus implicaciones en su desarrollo social, ambiental y cultural. Para tal fin, este proyecto tiene como propósito determinar si las clases que utilizan una aplicación interactiva en ciencias naturales y educación ambiental como recurso didáctico, llamada PLEVCO, permite desarrollar el pensamiento crítico y el aprendizaje de los alumnos.

En *De narrativas y hermenéuticas a la visibilización de los actores principales: los niños, las niñas y los jóvenes*, Tobías Rengifo Rengifo, en su investigación adelantada en el marco del Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de CLACSO-CINDE, se vale de los aportes del amplio espectro de la investigación cualitativa, y propone nuevas alternativas como la sonoridad de las voces de los protagonistas, como son los niños, las niñas y los jóvenes en los diversos escenarios educativos, que tienen como lugar de enunciación a Latinoamérica, considerado como un campo verde y abonado para generar nuevas miradas en investigación, en permanente interacción con propuestas del exterior, pero buscando siempre una identidad propia, que le permita leerse en perspectiva crítica para ayudar a desposeerse del pensamiento colonial que lo ha caracterizado por centurias. Esta investigación busca generar procesos de visibilidad de los niños, niñas y jóvenes como actores principales y que sean ellos los que narren y se narren en el ámbito escolar y en el ambiente latinoamericano, donde surgen de manera potente las llamadas Epistemologías del Sur y el Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Andrés Cancimance López, PhD., en Antropología y Trabajador Social de la Universidad Nacional de Colombia, integrante del Grupo de Investigación Conflicto Social y Violencia del Centro de Estudios Sociales –CES– Bogotá, en la investigación titulada *A pesar del ruido de las balas estamos trabajando por la paz: Bibliotecas Públicas y construcción de paz en Colombia*, reflexiona sobre

cómo las bibliotecas públicas colombianas lograron mantener sus puertas abiertas pese a la existencia de una guerra que afectó el funcionamiento de las instituciones estatales y de las organizaciones de la sociedad civil o eclesiástica y cómo éstos lugares no se convirtieron en los blancos de ataques armados. Tampoco recibieron órdenes de quienes detentaban el poder de la violencia, de suspender actividades o programas de lectura desarrollados en ellas y, a diferencia de oficios como la docencia, el periodismo o el liderazgo comunitario, no se conocen estadísticas sobre persecución, amenaza o asesinatos de bibliotecarios o bibliotecarias por desempeñar su labor. Los armados no percibieron en las acciones y programas que se emprendían desde la biblioteca pública amenaza alguna y, esa podría ser, desde la perspectiva de los y las bibliotecarias, una de las posibles razones por las que esta entidad del Estado colombiano no se convirtió en un objetivo militar y sí en un espacio para la construcción de la paz.

De esa experiencia nos queda la encendida y esperanzadora voz de Estela Nupan, mujer adulta de origen campesino que lleva 25 años frente a la Biblioteca Pública en el municipio Valle del Guamez, Putumayo, quien plantea “¿Qué ofrecer desde la biblioteca pública a una sociedad tan dolida, tan silenciada, tan impotente; a una sociedad en donde la vida, ¡el valor de la vida! ha quedado en la nada? Algunas personas dirían que no se podría ofrecer mucho. Incluso, otras dirían que nada, pero mi experiencia como bibliotecaria me dice otra cosa totalmente distinta, aunque parezca imposible de creer. Entonces yo diría que desde la biblioteca pública pueden ofrecerse desde unos brazos abiertos, unos oídos que escuchan, una lectura que anime, una mirada y una sonrisa de bienvenida, hasta espacios donde se llevan a cabo programas permanentes de lectura, música, cine, manualidades y en los cuales tienen cabida todas las personas, sin ningún tipo de discriminación y que se sostienen a pesar del ruido de las balas”. Ejemplo de cómo en medio de tantos muertos podemos construir vida, nexos sociales, cultura y fraternidad.

En el artículo sobre *Diseño e implementación de herramientas robóticas para la enseñanza de las matemáticas en la Tecnoacademia*, Karol Johana Zambrano Cruz, Magíster en Educación y Facilitadora Tecnoacadémica del SENA, y Diego Camilo Celada Lozada, Ingeniero Electrónico y Facilitador del SENA, analizan el papel significativo en los procesos de enseñanza aprendizaje de los seres humanos, de cómo las matemáticas resultan de importancia en la vida cotidiana, permitiéndonos orientarnos, y poder realizar apreciaciones sobre formas y distancias o calcular la distribución de objetos en el espacio. Así, el aprendizaje diario posibilita la

construcción de conocimientos, la enseñanza tiene como objetivo orientar los procesos, y las estrategias pedagógicas, permiten que la enseñanza-aprendizaje de la matemática aplicada en geometría plana y expresiones algebraicas pasaran de ser una temática más, a cautivar al aprendiz en la comprensión de las formas que ofrece la naturaleza. Desde esta realidad, el objetivo de esta investigación fue diseñar e implementar estrategias apoyadas en herramientas de plataformas robóticas para el mejoramiento de las competencias matemáticas en estudiantes de octavo grado de la Tecnoacademia de Neiva, teniendo en cuenta la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y el Aprendizaje Significativo de Ausubel y Vygotsky. Como resultados de esta investigación se obtuvo el diseño de dos robots que permiten a los aprendices facilitar e incrementar el mejoramiento significativo en resolución de problemas de área, perímetro, expresiones algebraicas e inferir que la planificación de estrategias pedagógicas son determinantes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes en un ambiente de formación.

José Alirio Tunubalá Calambás, Indígena Misak, Magíster en Educación, Directivo docente rural del Centro Educativo Misak Namui Nu Mai de La Argentina, Huila, Colombia, en el artículo *Pertinencia cultural de la educación propia como garante de la pervivencia cultural del pueblo Nam Misak*, resultado del trabajo de la maestría, evalúa la pertinencia cultural del Planeamiento Educativo Misak –PEM–, estructurado en espirales de construcción del conocimiento y examina la congruencia del Planeamiento Educativo Misak en todos los elementos que lo integran (visión, planes de estudio, métodos materiales, contenidos, evaluaciones, prácticas docentes) y la cultura de la comunidad Misak, encontrando que existe en el desarrollo curricular una valoración de las diferentes expresiones culturales del pueblo Misak, como su cosmovisión, idioma, formas de autoridad, prácticas productivas, creencias y, en general, modos de vivir y de relacionarse, lo cual constituye una garantía de la pervivencia en el tiempo de la cultura del pueblo Misak. También señala algunas dificultades en la implementación de la educación propia, debidas en gran parte a la influencia de la cultura occidental del entorno cercano y lejano, como también a la mayor valoración que ciertos padres y madres de familia tienen del modelo educativo estandarizado de la sociedad mayoritaria, que los lleva a subvalorar aspectos del modelo de educación indígena propia como consecuencia del poder de la colonialidad ejercido en nuestras sociedades subalternizadas, pero principalmente en los pueblos indígenas.

José Alirio considera que la educación propia, lograda a través de los procesos de resistencia y lucha de los pueblos indígenas, ha tenido grandes logros, pero también varios tropiezos, pues la imposición de una cultura hegemónica y homogenizante, es decir, de una educación colonial, ha dejado muchas huellas o marcas en los pueblos indígenas y, por ende, en el pueblo Nan Misak.

En el artículo *Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila*, Diana Carolina Cruz Rivera, Magíster en Educación y docente universitaria, investiga sobre las condiciones de inclusión en las instituciones educativas a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila (Colombia), a partir de la descripción de las políticas, la cultura y las prácticas inclusivas institucionales, para así determinar el tipo de hallazgos, los cuales se centran en los datos con muy bajo desempeño en los componentes de apoyo entre docentes, sobre la experiencia del equipo docente en discapacidad visual, sobre el cumplimiento de las normas que aseguran las políticas de inclusión institucional, la planificación del currículo y la movilización de los recursos específicos, y así hacer las recomendaciones para establecen la periodicidad de la aplicación del instrumento a toda la comunidad institucional, el diseño y ejecución de los planes de mejoramiento institucional para el proceso de inclusión educativa bajo la perspectiva de derechos.

La dirección de la Revista PACA, los miembros de los comités científico, editorial, y técnico, agradecen a los colaboradores nacionales e internacionales, a sus lectores, a quienes hacen posible la divulgación y circulación, la dedicación, compromiso y empeño por mantener este escenario de vida académica, intelectual y cultural, y espera contar con su decidido apoyo para que se pueda consolidar esta publicación con significativos logros de acreditación social y académica, como un proceso permanente que permite nuevas miradas hacia la educación, la articulación de nuevas polifonías y una participación cada día más comprometida, para testimoniar como lo hacemos hoy en la revista PACA, en las propias voces de los autores, la pervivencia de una “pedagogía de la esperanza”.

“A PESAR DEL RUIDO DE LAS BALAS ESTAMOS TRABAJANDO POR LA PAZ”: BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN COLOMBIA

**“IN SPITE OF THE BULLETS NOISE WE ARE
WORKING FOR PEACE” : PUBLIC LIBRARIES AND
CONSTRUCTION OF PEACE IN COLOMBIA**

Andrés Cancimance López*

* PhD., en Antropología y Trabajador Social de la Universidad Nacional de Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Conflicto Social y Violencia del Centro de Estudios Sociales -CES- Bogotá, Colombia.
jacancimancel@unal.edu.co

* **Cómo citar este artículo:** Cancimance, A. (2019) “A pesar del ruido de las balas estamos trabajando por la paz”: Bibliotecas Públicas y construcción de paz en Colombia. *Revista PACA* 9, pp. 23-43.

Resumen: En este artículo me propongo reflexionar sobre cómo las bibliotecas públicas colombianas lograron mantener sus puertas abiertas pese a la existencia de una guerra que afectó el funcionamiento de las instituciones estatales y de las organizaciones de la sociedad civil o eclesiástica. Los bibliotecarios y las bibliotecarias pocas veces tuvieron que cerrar forzosamente las instalaciones de sus bibliotecas pues estos lugares no se convirtieron en los blancos de ataques armados. Tampoco recibieron órdenes, de quienes detentaban el poder de la violencia, de suspender actividades o programas de lectura desarrollados en ellas y, a diferencia de oficios como la docencia, el periodismo o el liderazgo comunitario, no se conocen estadísticas sobre persecución, amenaza o asesinatos de bibliotecarios o bibliotecarias por desempeñar su labor. Los armados no percibieron en las acciones y programas que se emprendían desde la biblioteca pública amenaza alguna y, esa podría ser, desde la perspectiva de los y las bibliotecarias, una de las posibles razones por las que esta entidad del Estado colombiano no se convirtió en un objetivo militar y sí en un espacio para la construcción de la paz.

Palabras clave: bibliotecas públicas, construcción de paz, bibliotecarios, bibliotecarias, conflicto armado.

Abstract: In this article I intend to reflect on how Colombian public libraries managed to keep their doors open despite the existence of a war that affected the operation of state institutions and civil or ecclesiastical society organizations. Librarians seldom had to forcefully close the facilities of their libraries as these places did not become the targets of armed attacks. They did not receive orders, from those who held the power of violence, to suspend activities or reading programs developed in them and, different from works as teaching, journalism or community leadership, no statistics on persecution, threat or murder are known of librarians for performing their work. The armed did not perceive in the actions and programs that were undertaken from the public library any threat and, that could be, from the perspective of the librarians, one of the possible reasons why this entity of the Colombian State did not become a military objective but in a space for the construction of peace.

Keywords: public libraries, peacebuilding, librarians, armed conflict.

Presentación

¿Qué ofrecer desde la biblioteca pública a una sociedad tan dolida, tan silenciada, tan impotente; a una sociedad en donde la vida, el valor de la vida! ha quedado en la nada? Algunas personas dirían que no se podría ofrecer mucho. Incluso, otras dirían que nada, pero mi experiencia como bibliotecaria, me dice otra cosa totalmente distinta, aunque parezca imposible de creer. Entonces yo diría que desde la biblioteca pública pueden ofrecerse desde unos brazos abiertos, unos oídos que escuchan, una lectura que anime, una mirada y una sonrisa de bienvenida, hasta espacios donde se llevan a cabo programas permanentes de lectura, música, cine, manualidades y en los cuales tienen cabida todas las personas, sin ningún tipo de discriminación y que se sostienen a pesar del ruido de las balas¹.

Eso dijo Estela Nupán, una mujer adulta de origen campesino que lleva 25 años al frente de la Biblioteca Pública Luis Carlos Galán en el municipio Valle del Guamuez, Putumayo, cuando le pregunté sobre cómo creía que las bibliotecas aportaban a la construcción de la paz en Colombia. Esta pregunta hizo que ella se conectara espontáneamente con lo doloroso que resultó el conflicto armado en el país y en el lugar que habita; sin embargo, esa misma conexión le permitió reflexionar sobre una serie de funciones que cumple la biblioteca pública en medio de situaciones

1 Entrevista # 1 a Estela Nupán Bibliotecaria Valle del Guamuéz, Putumayo, 17 de marzo de 2015. Entrevista realizada por Andrés Cancimance.

violentas como las que ha tenido que experimentar la población que vive en esta zona del sur del país.

Las palabras de esta bibliotecaria no solo dan cuenta de que en medio de los conflictos armados las personas logran seguir construyendo sus vidas mientras la guerra las acecha (Cancimance, 2018), algo en lo que se ha insistido desde el campo de los estudios antropológicos sobre las violencias², sino que también condensan aportes valiosos y específicos a eso que desde los estudios de paz se ha denominado como *paz positiva* y que ha sido definida como aquellos emprendimientos políticos que tienen como objetivo “crear paz sostenible enfrentando las causas estructurales o profundas de los conflictos violentos a partir de capacidades locales para la gestión pacífica de los mismos” (Galtung en Paladini, 2011, p.11).

En varios municipios de Colombia que fueron azotados por el conflicto armado las personas que se desempeñan como bibliotecarias lograron, en medio del terror, mantener abierta la biblioteca pública y el desarrollo de las actividades programadas en ellas. Otras, bajo este mismo contexto de violencia, hicieron de su trabajo una oportunidad para transformar la vida de quienes frecuentaban esos espacios, pues ayudaron, tal como lo expresaba Fernando Gamboa, un bibliotecario de Norte de Santander con 26 años de experiencia en una biblioteca pública de ese departamento, “a que en la sociedad se estableciera un cambio de mentalidad y de valores que la violencia pudo haber instalado en los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos. Todo esto a través de la lectura y del desarrollo de actividades culturales”³.

Otras tantas consiguieron ampliar las fronteras de la biblioteca, pues pudieron llegar con sus libros y programas de lectura no sólo a las zonas más alejadas de los cascos urbanos en donde generalmente se encuentran ubicadas las bibliotecas públicas, sino a aquellos sitios “prohibidos” o en los que la presencia de diferentes entidades del Estado estaba vetada. También es posible encontrar a bibliotecarios y bibliotecarias que se desempeñaron como custodios que recuperaban, conservaban y ponían en circulación documentos, libros, objetos y saberes que, relacionados con la historia local o regional, contribuyen a la construcción de memoria y de una nueva perspectiva de país.

2 En este campo de estudio sobresalen los siguientes autores: Carolyn Norsdrom & Joam Martin, 1992; Nordstrom & Robben, 1995; Das, Et al., 1997; Das, Veena, Arthur Kleinman, 2000; Jimeno 2007 y 2003; Schepher-Hughes & Bourgois, 2004; Cancimance, 2018.

3 Notas de campo. Encuentro Departamental de Bibliotecarios de Norte de Santander, 26 y 27 de marzo de 2015.

Todos estos actos podrían verse y analizarse como prácticas a favor de la vida a través de las cuales la población civil ha sobrevivido a la violencia del conflicto armado y que pueden ser abordados como experiencias de *paz positiva*. Este artículo tiene como objetivo precisamente contribuir a ese campo de los estudios sobre la paz y, específicamente, a nutrir con contenidos esa relación entre bibliotecas públicas, conflicto armado y construcción local de la paz.

Abordaré en primer lugar las maneras en que las bibliotecas públicas colombianas han logrado mantener sus puertas abiertas pese al conflicto armado, pues es conocido que la guerra en el país no sólo ha afectado negativamente a determinadas personas con algún rol de liderazgo o a grupos poblacionales específicos (indígenas, campesinos, afrocolombianos, con identidades sexuales diversas) sino también, aunque poco explorado, al funcionamiento de las instituciones estatales y de las organizaciones de la sociedad civil u eclesiástica. Sin embargo, me llama la atención que la mayoría de las bibliotecas públicas han salido ilesas del conflicto armado. Por ejemplo, los bibliotecarios y las bibliotecarias pocas veces tuvieron que cerrar forzosamente las instalaciones de sus bibliotecas pues estos lugares no eran blancos de ataques armados. Tampoco fue usual que hayan recibido órdenes de quienes detentaban el poder de las armas para suspender actividades o programas de lectura desarrollados en ellas y, a diferencia de oficios como la docencia, el periodismo o el liderazgo comunitario, no se conocen estadísticas sobre persecución, amenaza o asesinatos de bibliotecarios o bibliotecarias por desempeñar su labor.

Según la narrativa de los y las bibliotecarias con los que conversé, lograr mantener las puertas abiertas de las bibliotecas públicas pasó por la consideración tácita que hicieron los armados de estos lugares como “sitios neutrales” o sin el poder de ocasionar una oposición, alteración o derrocamiento explícito de sus dominios militares. En otras palabras, los armados no percibieron en las acciones y programas emprendidos desde la biblioteca pública amenaza alguna y esa podría ser, desde la perspectiva de los y las bibliotecarias, una de las posibles razones por la que esta entidad del Estado colombiano, a diferencias de otras, no se convirtió en un objetivo militar.

Lo segundo que trataré en este artículo tiene que ver con la idea de que las bibliotecas han logrado emprender una ardua tarea en función de la construcción de la paz en el país. Estos sitios se han venido consolidando en la narrativa nacional como espacios idóneos para incentivar el

diálogo plural, la memoria histórica local, la lectura y la escritura como herramientas indispensables para la superación de los conflictos armados y para la creación o fortalecimiento de una cultura de convivencia pacífica y respetuosa entre los seres humanos. La biblioteca pública en Colombia se ha posicionado como una institución estatal de carácter social y cultural articulada a la comunidad.

Sobre la investigación y la estrategia metodológica

El proceso de paz emprendido por el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y los representantes de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC, motivó a que la Biblioteca Nacional de Colombia diera inicio, en el año 2015, a una serie de reflexiones sobre la manera como las bibliotecas públicas del país aportan o podrían aportar a la construcción de la paz. En función de ese propósito y partiendo de entender la construcción de la paz como un proceso que comienza mucho antes de la firma de los acuerdos de finalización de un conflicto armado y continúa con mayores desafíos después de éstos (Calderón, Percy 2009), lideré una investigación que puso como centro de atención las voces y experiencias de bibliotecarias y bibliotecarios públicos de los departamentos de Putumayo, Norte de Santander, Caquetá, Nariño, Valle del Cauca y Chocó.

Este artículo tiene como objetivo presentar unos resultados preliminares, y por lo tanto generales, de esa investigación. Es un documento construido con base en los relatos de veintiséis bibliotecarias y bibliotecarios públicos entrevistados en sus lugares de trabajo y en observaciones no participantes llevadas a cabo en tres encuentros departamentales de bibliotecarios públicos durante el año 2015. Con estas personas conversé alrededor de las siguientes preguntas: ¿Qué ha hecho y cómo ha logrado la biblioteca pública sobrevivir a los embates del conflicto armado colombiano o a dinámicas relacionadas con este? ¿Qué hace que las bibliotecas públicas en Colombia sean percibidas como lugares que le aportan a la construcción de la paz? ¿Cómo se construye, se entiende y se asume la paz desde una institución como la biblioteca pública? ¿Cuál es papel de la biblioteca pública durante el postconflicto armado?

Bibliotecas Públicas, conflicto armado y construcción de la paz

El conflicto armado en el país no sólo afectó negativamente a diversos grupos poblacionales específicos sino también al funcionamiento de las instituciones estatales y de las organizaciones de la sociedad civil. En

algunas zonas de Colombia, entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF⁴ u otras instituciones vinculadas al desarrollo de políticas sociales para la garantía y el acceso a derechos básicos⁵ tenían restringida la entrada y, en casos más lamentables, no podían ingresar a ellas ni mucho menos poner en marcha sus programas o proyectos. Desafiar esas órdenes impuestas por los grupos armados que dominan el territorio podía traer consigo la amenaza, el destierro o la muerte violenta.

Según el Grupo de Memoria Histórica, entre 1988 y 2012 “los ataques contra instituciones públicas (alcaldías, concejos, sedes de la Caja Agraria, sedes de la Registraduría del Estado Civil, empresas de servicios públicos, entre otras) registraron 366 acciones (7.1%)” (GMH 2103, página 101) de los 5.138 casos de daño analizados por esta entidad. Todas estas entidades fueron objeto directo de la guerra en “un ejercicio de la violencia que no sólo aniquila a las personas, sino que destruye el entorno material y simbólico de las víctimas” (CNMH, 2013, p.38).

De hecho, en medio de las confrontaciones bélicas, algunas de las instalaciones de estas instituciones estatales se usaron como escudos protectores, en otras ocasiones se convirtieron en cuarteles provisionales y en otros momentos se las atacó e incluso destruyó materialmente. Estas formas particulares de ejercer la violencia bien podrían catalogarse, tal como lo propone el Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH, como *arrasamiento*. A través de esta manera de vaciar los territorios hemos presenciado en el país el cierre temporal de estos lugares públicos, la interrupción del funcionamiento de los mismos o la amenaza de muerte, el destierro y el asesinato de las personas que están al frente de ellos.

Otros hechos violentos que tienen como finalidad “ocasionar una alta letalidad y devastación sobre la población civil” (GMH 2013, página 101) como el ocurrido el 2 de mayo de 2002 en Bojayá (Chocó), cuando un cilindro bomba, lanzado por guerrilleros de las Farc en medio de enfrentamientos con paramilitares, hizo impacto en la iglesia donde la población civil se resguardaba del fuego cruzado dejando consigo la

4 “El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, creado en 1968, es una entidad del estado colombiano, que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia” (Qué es el ICBF. En: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/EIInstituto>[Visitada el 2 de marzo de 2015]).

5 Este es el caso de las entidades que pertenecen a la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE), una “entidad del Gobierno Nacional encargada de la estrategia de promoción social para la población más pobre y vulnerable del país” (Sobre la ANSPE. En: <http://www.anspe.gov.co/es/anspe/sobre-la-anspe>[Visitada el 2 de marzo de 2015]).

muerte de 79 personas (GMH, 2010); evidencian maneras crueles de impedir la labor que se les ha encomendado a las instituciones públicas y sociales. Todos estos actos podrían dar cuenta de los daños que la guerra le ha ocasionado a la democracia, pues se “trata de ataques que pretenden asegurar una visibilidad pública de la violencia que contribuya a generar pánico entre la ciudadanía y a propagar una percepción de desestabilidad” (GMH 2013, página 101). Para el Grupo de Memoria Histórica, los daños a la democracia “inhiben e impiden la participación ciudadana en las decisiones públicas, así como en la organización, deliberación y oposición política” (GMH 2013, p.281).

También se ha documentado que otra forma en que las instituciones del Estado se han visto afectadas por el conflicto armado colombiano es por la captación (Garay, Jorge et al, 2008) que algunos grupos armados o redes del narcotráfico han hecho de ellas. Este término ha sido “usualmente definido como una especie de corrupción económica a gran escala en la que agentes privados influyen en la formulación de leyes, normas, decretos, regulaciones y políticas públicas, en la búsqueda de favorecer sus propios intereses egoístas y en detrimento del bienestar general” (Ibíd., p.10). Los diversos dominios armados que lograron establecer los paramilitares de las AUC en una serie de municipios o el fenómeno conocido en el país como la parapolítica, que da cuenta de los vínculos entre políticos y paramilitarismo, son claros ejemplos de esa captación del Estado.

A pesar de esos daños, resulta llamativo que las bibliotecas públicas colombianas no se hayan convertido directamente en objetivos militares⁶. De hecho, no se conocen estadísticas sobre persecución, amenaza o asesinatos de las personas que las atienden por desempeñar su labor, tal como sí ha ocurrido en otros contextos mundiales de guerra. A propósito del primer planteamiento, Alberto Zapata, que para el año 2013 se desempeñaba como director técnico de la Biblioteca Luis Ángel Arango de Bogotá, afirmaba, durante un seminario de adquisiciones de materiales bibliotecarios latinoamericanos, lo siguiente:

No son pocos los casos en los cuales las bibliotecas han sido objeto de los rigores de la guerra. Los más recientes, al menos por su importancia mundial, fueron la destrucción de la Biblioteca Nacional de Bosnia y la

6 Aunque algunas de ellas, por encontrarse ubicadas cerca o al lado de otras instituciones que han sido atacadas, han resultado afectadas.

Biblioteca Nacional de Irak, cuyos fondos fueron prácticamente destruidos producto de las acciones bélicas (Zapata 2003, 3).

En un encuentro de bibliotecarios de Norte de Santander (2015) y después de que uno de los promotores de lectura de la Estrategia Promotores de Lectura Regionales de la Biblioteca Nacional de Colombia leyera un pequeño fragmento del libro *El secuestro de la bibliotecaria*, de Margaret Mahy⁷, varias de las personas que asistieron a ese evento se conectaron con sus experiencias como bibliotecarias en medio del conflicto armado. En ese acto de rememoración, algunas de ellas insistieron en que durante la época “dura de la violencia” los grupos armados presentes en la región no se “metieron” con las bibliotecas públicas, pues al parecer “era como si los violentos respetaran esos lugares”. Una posible explicación de por qué ocurría “semejante cosa”, tenía que ver con esa idea de que las bibliotecas, en tanto son entidades públicas se perciben como lugares o sitios neutrales y, en razón de ello, “los violentos se abstienen de dañarlas, destruirlas u hostigarlas”⁸.

Esta apreciación fue acompañada de otra afirmación proporcionada por alguien más: las bibliotecas públicas se configuran como lugares que eclipsan o conjuran las acciones violentas emprendidas por los grupos armados. Y tal conjuro no se debe necesariamente a que los grupos armados respeten los lugares que han sido protegidos por el Derecho Internacional Humanitario (DIH), pues las infracciones a este tratado internacional a lo largo de la historia de la confrontación armada en el país han sido amplias y dolorosas. Según algunos de los bibliotecarios que participaban de este encuentro departamental, los armados no “sienten que las bibliotecas sean una amenaza” a sus intereses de control o estrategias de guerra. En razón de esa “no amenaza”, las bibliotecas han pasado desapercibidas, pues “quién va a creer que, con solo prestar libros, realizar jornadas de lectura en voz alta, ayudar a los niños a hacer tareas, leer cuentos, novelas, poesía, se está transformando la vida de las

7 “La señorita Ernestina Laburnum es una bella bibliotecaria a cargo de la biblioteca principal de una ciudad y, aunque es huérfana y carece de amigos o familiares con dinero, los bandidos de esta novela han decidido secuestrarla. Pretenden con esta acción generar un desorden en el orden municipal que obligue a las autoridades pagar por el rescate” (Tomado de: <http://literaturainfantil.about.com/od/A-Partir-De-Los-8-ANos/a/El-Secuestro-De-La-Bibliotecaria.htm> [Visitado el 1 de julio de 2015])

8 Notas de campo. Encuentro Departamental de Bibliotecarios de Norte de Santander, 26 y 27 de marzo de 2015.

personas, pues eso es lo que hace una biblioteca comprometida con su comunidad”⁹.

Al contrario de lo que podría esperarse de lugares en donde predomina la muerte violenta, la biblioteca en Colombia como una institución pública, de carácter social y cultural articulada a la comunidad (Rodríguez Gloria, 2011), ha alcanzado a posicionarse, según la narrativa de varias bibliotecarias, bibliotecarios y personas que apoyan las labores de la biblioteca pública, como un lugar de paz y para la paz, de reconocimiento de los otros y de tranquilidad para quienes la visitan, la construyen y la hacen posible. A propósito de esto, una bibliotecaria de un municipio del Caquetá afirmaba que para ella la biblioteca precisamente era “la esperanza de una generación pisoteada por la guerra”¹⁰ en tanto es un espacio que ofrece alternativas a favor de la vida.

La “esperanza” para estas personas tiene múltiples formas y gestos de expresión que se revelan en el día a día. Están, por ejemplo, aquellas sonrisas que se despliegan cuando llega un usuario; aquel saludo cálido de bienvenida; aquellas invitaciones a leer en voz alta o en la intimidad pasajes o libros de literatura y, de esta forma, ampliar la mirada y los referentes de nosotros mismos y de los demás o de procesar experiencias dolorosas de la vida; están presente también aquellas apuestas de extensión bibliotecaria que tienen como propósito acercar a más personas a la biblioteca y de paso contribuir a que los derechos de acceso a la información y a la cultura lleguen a más pobladores, especialmente, los que habitan el campo colombiano o de aquellos que viven en las periferias de los cascos urbanos y de las ciudades.

Estos actos de esperanza sólo pueden comprenderse y dotarse de sentido bajo la siguiente idea expresada por Estela Nupán, la misma bibliotecaria que cité al inicio de este texto, a propósito del desarrollo de actividades de lectura en voz alta con comunidades rurales:

Nosotros asumimos que cada vez que llegamos a las comunidades y leemos literatura en voz alta, no nos estamos limitando a una actividad más de recreación para la gente; no sólo se trata de compartir con esas comunidades la palabra escrita y las historias que a través de esas letras se cuentan como un acto de recreación. Cada vez que le lees un libro a otro lo que realmente estás haciendo es transmitiendo gestos de afecto y

9 Notas de campo. Encuentro Departamental de Bibliotecarios de Norte de Santander, 26 y 27 de marzo de 2015.

10 Notas de campo. Encuentro Departamental de Bibliotecarios del Caquetá, 9 de abril de 2015.

ese afecto es un acto político, pues se trata de reconocer y valorar a otro que por lo general no se valora ni se reconoce. Entendemos que quizá para muchos niños que participan de esa actividad de lectura se convierte en una experiencia afectiva, pues las voces que ellos escuchan generalmente son voces de desánimo, de agresión, de ofensa, de miedo, mientras que la voz de quien les lee un cuento o una historieta va acompañada de unos brazos abiertos, de unos oídos atentos, de una voz que dice quiero acompañarte en este proceso de acercamiento al mundo de los libros¹¹.

Las palabras de esta bibliotecaria me conectan claramente con algunos planteamientos expuestos por la antropóloga francesa Michèle Petit en su estudio *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Esta autora señala que a lo largo del siglo XXI los programas de lectura, incentivados por mediadores culturales¹², han ocupado un lugar central en diferentes regiones del mundo en las que aún se viven situaciones de guerra o de violencia, crisis económicas intensas, éxodos de poblaciones o catástrofes naturales (Petit 2009, 19)¹³. Y esto se debe, según la autora, a que “los libros leídos ayudan a veces a soportar el dolor o el miedo, a transformar las penas en alegrías y a recuperar la alegría” (Petit 2009, 29), es decir, sirven para enfrentar las aflicciones de la vida. Desde esta perspectiva, la lectura ofrece “salidas para no quedar atrapados en los componentes destructivos de aquello que nos toca enfrentar” (Petit 2009, 28). En ese mismo estudio, Petit plantea que “casi siempre, esas experiencias tienen poca difusión y son ignoradas o poco conocidas [...] Sin embargo están llenas de enseñanzas” (Petit 2009, 19). De ahí que Petit se haya interesado por mostrar los aportes de la lectura de literatura a la transformación de la vida.

Además de las experiencias de lectura, las bibliotecas resultan un espacio de encuentro entre el patrimonio material representado en libros y documentos y la transmisión oral de los saberes alrededor de situaciones de conflicto o paz. Por ejemplo, en la biblioteca pública *Misak Misak Ala Kusrei*, en Silvia Cauca, uno de los documentos más valiosos para la comunidad es el acta en la que el territorio pasa de los terratenientes a la comunidad indígena, un hecho crucial después de muchos conflictos y vejaciones a la que comunidad indígena de la zona fue sometida. María, la bibliotecaria, dice que quiere que estos documentos se preserven y

11 Entrevista # 1 a Estela Nupán Bibliotecaria Valle del Guamuez, Putumayo, 17 de marzo de 2015. Entrevista realizada por Andrés Cancimance.

12 Tales como bibliotecarios o agentes de lectura vinculados a entidades estatales y no estatales.

13 En esta investigación la autora centra su atención en Latinoamérica (Estados Unidos, México, Colombia, Brasil) y Europa.

se transmitan a otras generaciones junto con los saberes y conocimientos del taita Javier Calambas, que es la persona en la que se encarnan estas historias. Este documento, junto con otros que tiene el taita, habla de violencia, de derechos indígenas, de la historia de este territorio. Estos soportes documentales hacen parte de la experiencia de encontrar salidas para la paz y por ello resulta importante saber cuáles son, dónde están y en qué estado se encuentran.

“Acá mantenemos las puertas abiertas”

Ignacio Martín-Baró logró constatar en El Salvador que durante los períodos de crisis social por los que un determinado país puede transitar, cuando está en guerra o en conflicto armado, no sólo se genera destrucción, sino que también se desencadenan reacciones favorables en ciertos sectores de la población. Él afirmaba que “enfrentados a situaciones límite, hay quienes sacan a relucir recursos de los que ni ellos mismos eran conscientes o se replantean su existencia de cara a un horizonte nuevo, más realista y humanizador” (Martín-Baró, 1990: 5).

Esto es precisamente lo que ha ocurrido en diversos lugares de Colombia a través de la labor que emprenden algunas bibliotecarias y bibliotecarios. Estas personas han logrado hacer de la biblioteca pública un microespacio para confrontar los impactos negativos del conflicto armado y en el cual “los valores de la civilidad se sobreponen a las dinámicas de la violencia” (Barreto, 2015:47). Es decir, sus acciones, así como las promovidas por otros pobladores y sus organizaciones, muestran “como ganarle espacio civil a las dinámicas de la violencia mediante procesos sociales, culturales, políticos y económicos” (Varios autores, 2015:36).

Los bibliotecarios y las bibliotecarias con los que conversé, pocas veces han tenido que cerrar forzosamente las instalaciones de sus bibliotecas pues estos lugares no se han convertido en los blancos de ataques armados. Tampoco han recibido órdenes de quienes detentan el poder de la violencia de suspender actividades o programas de lectura desarrollados en ellas y, a diferencia de oficios como la docencia, el periodismo o el liderazgo comunitario, no se conocen estadísticas sobre persecución, amenaza o asesinatos de bibliotecarios o bibliotecarias por desempeñar su labor.

Paradójicamente, las narrativas de los y las bibliotecarias entrevistados, coinciden en que en Colombia las bibliotecas públicas se cierran principalmente por la falta de apoyo y voluntad política de los gobiernos locales y regionales de turno. Así lo expresaba una bibliotecaria de un municipio de Nariño:

Tristemente tengo que decir que lo que más nos afecta en el funcionamiento de la biblioteca pública no es el conflicto armado sino la poca importancia que le dan a la cultura y al conocimiento los alcaldes que hemos tenido. Aquí estuvo la guerrilla y luego los paramilitares, pero eso no fue un obstáculo para mantenernos en pie, para mantener las puertas abiertas de este lugar. Sí lo ha sido el no compromiso de los políticos¹⁴.

Según la narrativa de los y las bibliotecarias, lograr mantener las puertas abiertas de las bibliotecas públicas pasa por la consideración tácita que hacen los armados de estos lugares como sitios neutrales o sin el poder de ocasionar una oposición, alteración o derrocamiento de sus dominios militares. En otras palabras, los armados no perciben en las acciones y programas que se emprenden desde la biblioteca pública amenaza alguna y esa podría ser, desde la perspectiva de los y las bibliotecarias, una de las posibles razones por las que esta entidad del Estado colombiano no se ha convertido en un objetivo militar. En razón de esa “no amenaza”, las bibliotecas han pasado desapercibidas, pues “quién va a creer que, con solo prestar libros, realizar jornadas de lectura en voz alta, ayudar a los niños a hacer tareas, leer cuentos, novelas, poesía, se está transformando la vida de las personas, pues eso es lo que hace una biblioteca comprometida con su comunidad”.

34

La apreciación de los y las bibliotecarias es distinta a la que tiene “la gente armada”. Para ellos, la biblioteca es un espacio a través del cual es posible “eclipsar o conjurar las acciones violentas emprendidas por los grupos armados”. Tal conjuro es posible por mostrarse “inofensivos” en su labor de bibliotecarios y por “sólo hacer uso de la literatura o de los libros” en cada actividad que desarrollan. Debajo de esta sutileza se configura toda una estrategia de resistencia contra el terror y el miedo. La siguiente historia compartida por una bibliotecaria pública del departamento de Putumayo alrededor de la consolidación de una revista literaria, ejemplifica ese modo de confrontar, desde lo sutil y cotidiano a los violentos.

Una revista literaria que alivia dolores

“Los muertos jamás trancarán nuestras puertas porque la vida siempre puede y los fusiles no son blindados” (Katharis No 1, 2004, p.1). Estas fueron algunas palabras que Ítalo Pantoja escribió en la presentación de

14 Entrevista # 15 a Eduardo Tarapues Bibliotecario de Cumbal, Nariño, 14 de octubre de 2015. Entrevista realizada por Andrés Cancimance.

la primera edición de Katharsis, la revista literaria del Putumayo, allá en un pueblo del piedemonte amazónico que se llama La Hormiga.

Estas palabras fueron escritas en el año 2004 y aquel lugar, como muchos otros municipios que conforman el departamento de Putumayo, en el sur del país, estaba invadido y controlado por el Bloque Sur de las Autodefensas Unidas de Colombia. Estos paramilitares entraron violentamente a inicios de 1999, y para finales de ese año ya se habían instalado y obligado a cientos de campesinos a tener que cohabitar con ellos, pagar vacunas o impuestos, cederles sus casas, obedecer órdenes, enmudecerse (Cancimance, 2012). Todo esto para evitar la muerte violenta o el desarraigo.

En medio de las atrocidades cometidas por los paramilitares fue que nació la revista Katharsis con el propósito de convertirse en un medio de expresión que desde la literatura le hiciera frente a la guerra desatada por paramilitares, narcotraficantes y guerrilleros. Se trataba de una lucha silenciosa y sutil que aprovechaba su expresión en la idea que tenían los armados de lugares como la biblioteca pública: “un sitio para guardar y prestar libros viejos”.

Un pequeño grupo de personas, jóvenes y adultos, estudiantes y profesores, amas de casa, hombres y mujeres, hermanados alrededor de la Biblioteca Pública Municipal, observaron que los armados que vivían en el lugar estaban silenciando la libre expresión del pueblo, pues por imposición del Bloque Sur, las personas tenían prohibido referirse a la guerra, protestar, reclamar o simplemente preguntar por un ser querido desaparecido, asesinado o desterrado, controlando de este modo no sólo la economía del lugar, la tierra, los cultivos, sino las emociones, los dolores y los duelos no resueltos de la gente.

Para esa época, una madre o un padre, o cualquier familiar, vecino, compadre, no podía denunciar a su verdugo por la muerte, amenaza o los golpes físicos que había recibido su ser querido. Usualmente el dolor quedaba enterrado y escondido en el cuerpo, quedaba condenado a las fatigas del corazón, a los nudos en las gargantas, a los pechos y ojos ahogados por el llanto, a las pesadillas, al insomnio, a los sobresaltos. A cualquier malestar físico. No había palabra que mediara, que ayudara a aliviar las cargas, a compartir con otros también adoloridos, a sanar las heridas.

En función de ese malestar colectivo, estas personas que se conformaron como Grupo Amigos de la Biblioteca Pública, tuvieron la valentía de desarrollar una estrategia de resistencia a la guerra. Creyeron que una manera de ayudar a tramitar el dolor de la gente y a hacer público

los daños que el conflicto estaba dejando en todo un pueblo, era a través de la literatura, de la escritura y la lectura en voz alta o en susurros de esas cosas que afligían al corazón. La literatura se presentaba entonces como una opción sutil de protestar, de hacer memoria, de dignificar a los muertos, de evitar el olvido, de ser letras que condensaban múltiples voces y experiencias alrededor de los sufrimientos. La literatura era entonces un lenguaje alterno a la voz denunciante y reclamante, a las marchas ausentes, a las súplicas no atendidas que se les hacía a los perpetradores para que respetaran la vida de alguien. Eran palabras escritas en relatos, cuentos, poesía a las que los paramilitares no podían vetar o castigar. Eran relatos que después se leían en tertulias, al lado de una fogata, bajo los cielos estrellados de la llanura amazónica, al lado de los ríos y quebradas, debajo de los puentes desde los que habían sido lanzado los cadáveres de campesinos. La literatura era la forma de oponerse a la maldad de los verdugos, de repudiarlos y de exigir su castigo.

“Nuestro oficio es más que prestar libros”

Lograr mantener las puertas abiertas de las bibliotecas públicas no sólo cumple con el propósito de ganarle la batalla al conflicto armado en los términos planteados en la sección anterior. Para los y las bibliotecarias también significa proporcionar a todas las personas que frecuentan estos espacios, alternativas de acceso al conocimiento, a construirlo a través de la recuperación de la memoria local y contribuir a hacer posible los derechos humanos. Varios investigadores sobre la cultura escrita han asegurado, con suficiente evidencia empírica, que la lectura y la escritura contribuyen al fortalecimiento de la democracia y al desarrollo social, pues son derechos a través de los cuales se pueden mejorar las condiciones de vida y las posibilidades de ser, de estar y de actuar en el mundo. Los siguientes relatos respaldan estas afirmaciones:

Sabemos que, en pueblos como estos, con una poca oferta cultural para la gente, principalmente para los niños, los jóvenes y los adultos mayores, la biblioteca es un lugar muy importante. Nuestras actividades, además de convertirse en una manera para el aprovechamiento del tiempo libre de los jóvenes y de los niños, también entran a suplir esas necesidades culturales y sociales¹⁵.

15 Entrevista # 18 a Lucely Narvárez Bibliotecaria de Samaniego, Nariño, 19 de octubre de 2015. Entrevista realizada por Andrés Cancimance.

Recuerdo una jornada de lectura en voz alta con un grupo de mamás y sus niños pequeños. Y le voy a contar esa historia porque muestra que desde la biblioteca pública también podemos generar que las personas dialoguen sobre un tema y a partir de esos diálogos o debates no sólo interactúen con otras personas, sino que construyan una manera de relacionarse con el mundo, que amplíen sus conocimientos y reflexionen sobre la vida misma. En esa ocasión trabajamos con el tema de monstruos. Leímos el libro *Ahora no, Bernardo*, un libro que sirve para hablar sobre cuáles son los monstruos que pueden estar atrapando a nuestros hijos. Después de leer ese texto, lanzamos la pregunta ¿cuáles son los monstruos que creemos pueden raptar a nuestros hijos y no nos damos cuenta? Entonces las mamás empezaron a decir: las drogas, el abuso y las armas. En esos conversatorios, sin importar si son madres creyentes de una religión como la pentecostal, o si son de la zona rural, ellas tienen algo por decir en relación a esos monstruos. Entonces trabajar con esas madres leyendo cuentos es muy bonito porque ellas mismas empiezan a generar debate, y en el caso de los cuentos de monstruos ellas mismas descubren quiénes son los monstruos y de este modo estar más atentas¹⁶.

Las bibliotecas públicas entonces se han venido consolidando como espacios idóneos para incentivar el diálogo plural, la memoria histórica local, la lectura y la escritura como herramientas indispensables para la superación de los conflictos armados y para la creación o fortalecimiento de una cultura de convivencia pacífica y respetuosa entre los seres humanos. Tenemos el privilegio de contar en todo el país con lugares de encuentro abiertos a toda una comunidad y a partir de los cuales se tiene como propósito formar ciudadanos lectores y bien informados, capaces de participar activamente y contribuir al desarrollo social y cultural de cada localidad. Desde esta perspectiva, posicionamos las bibliotecas públicas como un instrumento de cambio social y un espacio para el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Muchas bibliotecas públicas se han dedicado a recolectar información sobre la historia de su municipio, a homenajear a sus líderes comunitarios y dar a conocer sus historias de vida, a recuperar las tradiciones o esas historias sobre las festividades, la comida, las prácticas religiosas. Este proceso de recuperación de la memoria aporta a la identidad local y a la creación de conocimientos sociohistóricos. Este rol de salvaguardar la memoria ha sido una función llevada a cabo principalmente por las bibliotecas rurales e indígenas del país.

16 Entrevista # 26 a Margoth Rojas Bibliotecaria de Palmira, Valle, 19 de noviembre de 2015. Entrevista realizada por Andrés Cancimance.

“Aquí es posible transformar la vida de las personas”: aportes a la construcción de la paz en Colombia

La biblioteca pública en Colombia se ha posicionado como una institución estatal de carácter social y cultural articulada a la comunidad. Desde esta perspectiva varios bibliotecarios han hecho de su trabajo una oportunidad para transformar la vida de quienes frecuentan estos espacios. Otros tantos han conseguido ampliar las fronteras de la biblioteca, pues han podido llegar con sus libros y programas de lectura no sólo a las zonas más alejadas de los cascos urbanos en donde generalmente se encuentran ubicadas las bibliotecas públicas, sino a aquellos sitios “prohibidos” o en los que la presencia de diferentes entidades del Estado ha sido vetada. Esta sección muestra algunos relatos en función de esos puntos.

“Canjeo juguetes bélicos por la lectura de cuentos”

Varias bibliotecarias y bibliotecarios públicos entrevistados se refirieron al alto impacto negativo que sufren los niños y las niñas que crecen en medio del conflicto armado. Sus relatos hacían referencia a niños y niñas que entraban con juguetes bélicos a la biblioteca pública, a la agresividad con la que interactuaban con otros usuarios de este espacio y al “poco cuidado y amor” que tenían con los libros, con ellos mismos y con los demás.

Martín-Baró (1990) señaló que el crecimiento de los niños en medio de un contexto bélico hace que éstos aprendan que la violencia es la respuesta más importante para resolver los problemas de la existencia y que su actitud tienda a oscilar entre el empleo de la violencia y la impotencia, según la capacidad que atribuya a aquellos con quienes se relaciona. De esta manera, las reacciones de los niños frente a la guerra, según Baró, suelen ser fuertemente emocionales: gritos, llantos, terror; pero también es característico que desarrollen un patrón relativamente estable de insensibilidad emocional, es decir, que el excesivo costo emocional de las experiencias vividas los lleve a una desensibilización defensiva que los hace aparecer como fríos, insensibles, y aun carentes de emociones en la vida.

“Es doloroso ver a los más pequeños actuando así” decía una bibliotecaria del Caquetá mientras recordaba la época de la violencia en la zona. “Parece que de tanto presenciar las matanzas y de ver a los adultos con armas, nuestros niños no sólo quieren imitar en esas cosas a los adultos, sino que se han llenado de rabia y odio y uno los ve en sus juegos

queriendo matar a los demás”, aseguraba otra bibliotecaria de Putumayo. Pese a esos sentidos comentarios, todas estas personas albergaban la esperanza de que desde la biblioteca pública se podía transformar esa realidad. Así se evidencia en el siguiente relato:

Acá a la biblioteca algunos niños llegan muy violentos, llegan con juegos violentos e incluso con juguetes bélicos y uno como bibliotecario, si uno quiere que esto de la paz ocurra, que la biblioteca se posicione como un lugar para la paz, uno debe explicarle a ese niño por qué no deben traer esos juguetes a la biblioteca o porque no deben jugar con agresividad. Yo personalmente he recurrido a varias cosas. Primero les advierto que con esos juguetes no se debe entrar acá, les digo que no están permitidos porque la biblioteca pública es un espacio de paz, tranquilidad. En otras ocasiones he tenido que suspendérselos y devolvérselos sólo si viene la mamá y cuando la mamá viene, yo también le explico el por qué le quité al niño ese juguete. A mí me ha ocurrido algo muy bonito con algunos niños que vienen a la biblioteca con esas armas de juguetes. Cuando les digo que ese tipo de juguetes no son permitidos acá en la biblioteca me han dicho: pues entonces, profe, si usted me lee tantos cuentos, yo no vuelvo a jugar con esos juguetes y eso que le digan a uno es muy chévere. Por supuesto que les digo que lo haré, que les leeré cuentos y que les ayudaré a hacer las tareas. Y mire que esas cosas son bonitas que pasen y por eso la biblioteca transforma vidas¹⁷.

Proporcionarles a los niños otras opciones a las que sus lugares más cercanos les ofrecen, en este caso la casa, negociar con ellos, proponerles un canje de las armas de juguete por lecturas de cuentos se convierte entonces en una estrategia a favor de la construcción de la paz.

“Los jóvenes que rescatamos de la guerra”

Existen otras historias que también dan cuenta de cómo se transforma la vida de quienes frecuentan la biblioteca pública. En el departamento del Cauca, un bibliotecario y una bibliotecaria pública, cada uno de ellos ubicados en diferentes municipios de este territorio, lograron que algunos jóvenes no se fueran para la guerra. En el primer caso, el bibliotecario recurrió a otras instituciones del Estado para evitar que un joven indígena de aproximadamente 11 años ingresara a un grupo de las Farc. En el segundo, la misma bibliotecaria fue la intermediaria entre la guerrilla y

17 Entrevista # 23 a Hernán Santiago Bibliotecario de Palmira, Valle del Cauca, 10 de noviembre de 2015. Entrevista realizada por Andrés Cancimance.

un grupo de 7 jóvenes que estaban listos para “subirse al camión de los armados”. Estas son sus historias:

En una ocasión tuve la oportunidad de hacerle seguimiento a un niño indígena que iba a la biblioteca a que le prestara internet. En el historial del computador aparecía que él miraba videos de niños en las FARC, el niño tenía más o menos 11 años, muy avispadito el pelao. Después de que me di cuenta de eso ahí mismo busqué a la psicóloga del ICBF y le conté el caso, le dije que hiciera algo, pues el niño estaba a punto de irse para el grupo armado¹⁸.

Un día me llamaron y me dijeron: señora bibliotecaria, véngase a la vereda porque a mí hermanito se lo van a llevar al monte. Entonces, como yo ya venía realizando trabajo desde la biblioteca en ese lugar, fui. Y pues resulta que no era el hermanito sino el mismo muchacho que me llamó y seis muchachos más los que estaban listos para irse al grupo armado, esperando el carrito que viniera por ellos. Entonces yo llevaba la mochila viajera, los libros, pero yo no sabía nada, entonces yo les leí un cuento, a ellos les gustó y hasta unos se identificaron con el cuento. De repente empezaron a llorar y a abrazarme y pues a mí me preocupaba tanta emoción ¿por qué? ¿será que en vez de estar haciendo un bien con esto de leerles cuentos estoy haciendo un mal? Entonces yo le dije a uno: ¿ustedes a qué están jugando? Y uno me contestó: lo que pasa es que nosotros les dimos nuestra palabra a la guerrilla y nos vamos a ir a la guerra. A pesar de que yo podría entrar en problemas, ahí mismo busqué a la junta comunitaria y entre todos rodeamos a esos jóvenes. Cuando la guerrilla llegó, empezamos a decirles a ellos que nosotros nos responsabilizábamos de los jóvenes, que yo los iba a acompañar desde la biblioteca pública para que tuvieran algo que hacer en el tiempo libre mientras la junta comunal les iba a buscar algún trabajo. Todo terminó en que la guerrilla nos dio dos meses de plazo para demostrar que esos jóvenes de verdad iban a ser algo útil en la comunidad. Yo sí creo que, si esos jóvenes no hubiesen tenido el apoyo de la biblioteca pública, ahora estuvieran en la guerra o quizás ya estuvieran muertos.

Salimos de las cuatro paredes de la biblioteca pública

La construcción de la paz desde las bibliotecas públicas también ocurre a través de sacar los libros y los servicios bibliotecarios a las zonas rurales más alejadas de las bibliotecas públicas e incluso llegar hasta los sitios en los que ninguna otra institución del Estado logra acceder por las restricciones que les imponen los grupos armados. Cuando una

18 Entrevista # 23 a Nohora Zorrilla Bibliotecaria de Jamundí, Valle del Cauca, 11 de noviembre de 2015. Entrevista realizada por Andrés Cancimance.

institución del Estado logra llegar a zonas distantes de los conglomerados urbanos ofreciendo servicios que garanticen su función social, se está contribuyendo a la construcción de la paz y a ese interés de finalizar el conflicto armado.

Las conversaciones con varios bibliotecarios y bibliotecarias entrevistados para esta investigación, evidenciaban que muchas comunidades rurales del país no han podido hacer posible estos derechos, pues los servicios bibliotecarios no tienen mayor incidencia en estos espacios. Es más, una gran cantidad de la población rural desconoce que existe una biblioteca pública y que pueden acceder a estos espacios en calidad de ciudadanos. Pese a esta situación, en varias bibliotecas públicas visitadas durante esta investigación, se viene trabajando en el fomento de los derechos a la lectura y a la escritura en las zonas rurales. Varios bibliotecarios del país han creado programas de extensión bibliotecaria para acceder a estas zonas.

Incluso, fue sumamente relevante conocer el interés de una bibliotecaria del Chocó de trabajar en una zona rural en la que habitan hombres y mujeres desmovilizados de las AUC. Para lograr iniciativas como estas se requiere fortalecer la biblioteca pública y estimular la creación de actividades de lectura, escritura y de divulgación cultural, a través de las cuales se contribuya a la promoción de la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización. Ya existen experiencias en las bibliotecas públicas que han prestado sus instalaciones para el trabajo con excombatientes y en ocasiones ha sido la misma biblioteca la que ha buscado este tipo de población para trabajar desde la lectura y la escritura.

La biblioteca pública se ha convertido entonces en un lugar de acogida de los excombatientes en el que no sólo se ha trabajado para mejorar sus vidas personales, sino que también se ha incentivado para que estas personas lideren trabajos en la comunidad y puedan con ello contribuir a la reconciliación nacional. Estamos al frente de bibliotecas públicas que le apuestan a la reconciliación. Por ejemplo, volviendo al caso de la bibliotecaria del Chocó que estaba interesada en trabajar con excombatientes a partir de la creación de un programa de servicio social que fuese liderado por ellos. Estas personas, según el deseo de la bibliotecaria, podrían convertirse en promotores de lectura en voz alta después de que ellos hayan transitado por los programas estatales de reinserción a la vida civil, pues este tránsito requiere procesos complejos no solo para los sujetos individuales sino también para las comunidades a las que ellos llegan. Una posible cultura de reconciliación comienza entonces cuando

una sociedad se relaciona de forma diferente con aquellas personas que algún momento fueron los perpetradores. Cuando una comunidad se da la oportunidad realmente de recibirlos y no excluirlos o estigmatizarlos.

Referencias Bibliográficas

- Calderón, Percy (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. En Revista Paz y Conflictos. N° 2, 2009. Instituto de la Paz y los conflictos. Universidad de Granada, España.
- Cancinace, Andrés. (2018). Echar raíces en medio del conflicto armado. Resistencias cotidianas de colonos en Putumayo. Centro de Estudios Sociales –CES- Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
- Das, Veena, Arthur Kleinman. 2000. *Violence and Subjectivity*. Londres: University of California Press.
- Das, Veena, Arthur Kleinman y Margaret Lock. 1997. *Social Suffering*. Berkeley: University of California Press.
- Galtung, Johan. 1964. ‘An Editorial’. En *Journal of Peace Research*, 1 (1), 1-4.
- Grupo de Memoria Histórica. 2013. *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y de dignidad*. Informe General Grupo de Memoria Histórica. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Grupo de Memoria Histórica. 2010. *Bojayá. La guerra sin límites*. Bogotá: Ediciones Semana.
- Grupo de Memoria Histórica. 2009. *Caja de herramientas para la reconstrucción de memoria histórica*. Bogotá
- Jimeno, Myriam. 2007. “Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia”. En: *Antípodas 5*: 169-190. Bogotá: Universidad de los Andes
- Jimeno, Myriam. 2006. *Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida*. Bogotá, Colombia: Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), Universidad del Cauca, Universidad Nacional de Colombia.
- Jimeno, Myriam. 2003. “Unos cuantos piquetitos. Violencia, mente y cultura”. En: *Palimpsestvs 3*: 110-125. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mahy, Margaret. 1999. *El secuestro de la bibliotecaria*. Madrid, España: Grupo Santillana de Ediciones S.A
- Norsdtrom Carolyn & Joam Martin. 1992. *The paths to domination, resistance and terror*. Berkeley: University of California.
- Nordstrom, Carolyn y Antonius Robben. 1995. *Fielword under Fire: Comtemporary Studies of Violence and Suvirval*. Berkeley: Universidad de California Press.
- Paladini Adell, Borja. (2011). “Módulo 5: Construcción de Paz, transformación de conflictos y enfoques de sensibilidad a los contextos conflictivos”. Universidad Nacional de Colombia.

- Petit Michèle. 2009. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. España: Editorial Oceano
- Rodríguez Gloria. 2011. *Bibliotecas Vivas. Las bibliotecas públicas que queremos*. Bogotá: Ministerio de Cultura. Biblioteca Nacional.
- Sanz María Alexia (s.f) “Fuentes orales y documentales en la investigación social” En: *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, ISSN 1133-3189, N° 3, 1995, págs. 217-230
- Zapata, Alberto. 2013. “La biblioteca pública y el conflicto armado en Colombia. Acerca del papel de la biblioteca pública en la construcción de un nuevo país”. En: *XLVIII Seminar Acquisitions in Latin American Library Materials*. Cartagena: mayo 23-27.

**PERTINENCIA CULTURAL DE LA EDUCACIÓN
PROPIA COMO GARANTE DE LA
PERVIVENCIA CULTURAL DEL
PUEBLO NAM MISAK
WIKCHAKSRØ NAM MISAK PIRAU, MANTØ
UREKWAN LINCHA MISAK MISAK ISUP
KUSREM PURUKUP WARAINUK
(LENGUA NAMUI WAM MISAK)**

CULTURAL RELEVANCE OF OWN EDUCATION AS A
GUARANTOR OF THE CULTURAL PERVIVENCE OF
THE PEOPLE NAM MISAK

José Alirio Tunubalá Calambás*

* Indígena Misak. Magíster en Educación. Directivo docente rural del Centro Educativo Misak Namui Nu Mai de la Argentina – Huila. josealirio06@gmail.com

Cómo citar este artículo: Tunubalá, J. A. (2019). Pertinencia cultural de la educación propia como garante de la pervivencia cultural del pueblo Nam Misak. *Revista PACA* 9, pp. 45-56.

Resumen: El presente artículo está basado en los resultados de la tesis de Maestría en Educación, denominada “Pertinencia cultural del Planeamiento Educativo Misak” PEM, implementado en la Sede Berlín del Centro Educativo Namui Nu Mai, Resguardo Nam Misak Municipio de La Argentina, Huila, la cual tuvo como objetivo principal evaluar desde la perspectiva de la pertinencia cultural el Planeamiento Educativo Misak “PEM”, estructurado en espirales de construcción del conocimiento. Al examinar la congruencia del Planeamiento Educativo Misak en todos los elementos que lo integran (visión, planes de estudio, métodos materiales, contenidos, evaluaciones, prácticas docentes) y la cultura de la comunidad Misak, se encontró que existe en el desarrollo curricular una valoración de las diferentes expresiones culturales del pueblo Misak, como su cosmovisión, idioma, formas de autoridad, prácticas productivas, creencias y en general, modos de vivir y de relacionarse, lo cual constituye una garantía de la pervivencia en el tiempo de la cultura del pueblo Misak. Aunque también se encontraron algunas dificultades en la implementación de la educación

propia, debidas en gran parte a la influencia de la cultura occidental del entorno cercano y lejano, como también a la mayor valoración que ciertos padres y madres de familia tienen del modelo educativo estandarizado de la sociedad mayoritaria, que los lleva a subvalorar aspectos del modelo de educación indígena propia como consecuencia del poder de la colonialidad ejercido en nuestras sociedades subalternizadas, pero principalmente en los pueblos indígenas.

Abstract: This article is based on the results of the Master's thesis called Cultural Relevance of Misak PEM educational planning implemented at the Berlin Headquarters of the Namui Nu Mai Educational Center Nam Misak Municipality of La Argentina, Huila. It has as main objective to evaluate from the perspective of cultural relevance the Educational Planning Misak "PEM" structured in knowledge building spiral. When examining the congruence of Misak Educational Planning in all its elements that integrate it (vision, curricula, material methods, contents, assessments, teaching practices) and the culture of the Misak community, it was found that there is an assessment of the different cultural expressions of the Misak as their worldview, language, forms of authority, productive practices, beliefs and in general, ways of living and relating, as a guarantee of the survival in time of the Misak culture. Although some difficulties were found in the implementation of own education, due in large part to the influence of the western culture in both, rural and urban surroundings, as well as to the greater appreciation that parents have of the standardized educational model of the major part of the society, which leads them to underestimate aspects of the indigenous education model itself, as a consequence of the power of coloniality exercised in our subalternized societies, but mainly in indigenous peoples.

Keywords: culture, cultural relevance, Misak education, Misak PEM educational planning, spirals.

En Naimui Wam (Lengua Misak)

Nai yu lamθtθ lutθmara pθra pasrikpe mamasrθnkutri mananasrθnkatik wei isua misak sun, isup waramik taiwan aship mθrθp uña, payip uña θyek nepua pθrar, tru paya kusrep, marθp waramik kθntainuk kutri, trekutri namui metrap Misak chinetθ pθra pθnsrailan, pisilan, mara wariklθyu kutri asha, kθlli misakmera wam ketilan mθra, kusremik kuinkθpen, katθle chitθ purayeilan payamθra tamara isua merrapsrθnkutriellan, chukutri amtruikwan, chu pθntreikwan, chu pumikwan isua, manakatik waramik kuitamap isua, kθllelθ Taitasmera y mamasmerai wamyukutri mθra kusrewa marθp ampamik kθpen iklan tulisha lamθtθ pθra tratrar. θya pθra tratrθp lutθ marθpe, nai pθrap nu kusreik yamerasrθn llirap unik-kutri chikθpen nam Misak Misak manakatik waramipe, aship – isup – mθrθp – marθp waramik kθntaiwan paya mθra, aship

uña ðyek isumik k nchipen, trupe trekwey tapik kuim ra, ampurap ipurap llirap Aship uña, ðyekt  lam t  tulisha p ra tratinatan.

Iklan tap nepua asha kusrewape t r p ntrapel  k ntrun, sr na trumar nam misak chu ampat kucha, chu war wat kucha, mant kutri nam Misak kuimikwan, chukutri amtruikwan, mant  waramik kuikwan, t r t ka p ntrainkatikpe manatik Misak Misak waramtik k ntrun; trek isumuisruant pe, trek marmuisruant pe, trek am  imuisruant pe, wnt sr  Misakshel pe namuink melan untarap mar p p ntr ntrun, trentisruant pe manatik nam Misak waramitamikpe katrun.

Trekkatik pum ntrei ik nam misakwei wan kilkayu p ra war ppe kat yuk wam m r sr p ampamikkuipa, went sr  nam misaksun war pen chuuraskucha misak teil  waramik k ntrei, namui pir merayu, namui wikchak pirausr .

Palabras clave: cultura, pertinencia cultural, educación propia Misak, planeamiento educativo Misak PEM, espirales.

Introducción

Es importante para mí, como indígena Misak, hablante del idioma propio, el Nai mui Wam, comenzar manifestando mi preocupación por la escritura del presente artículo en el idioma castellano, como lo fue también con la tesis, debido a que esta tarea implica una traducción que no resulta fácil, pues casi el 99% de la obtención de la información se realizó en la lengua Misak Namui Wam, porque esa es la forma de comunicación propia en el territorio indígena; entonces al hacer la traducción al español, muchas veces se pierde el sentido de lo que se dialogó, se pensó y se concluyó. Este requisito considero que es una forma de exclusión que la educación hegemónica en todos sus niveles ejerce con los indígenas que aún conservan su idioma y logran ingresar a ella.

La educación propia, lograda a través de los procesos de resistencia y lucha de los pueblos indígenas, ha tenido grandes logros pero también varios tropiezos, pues la imposición de una cultura hegemónica y homogenizantem, es decir, de una educación colonial, ha dejado muchas huellas o marcas en los pueblos indígenas y, por ende, en el pueblo Nan Misak como por ejemplo, el caso de padres de familia indígenas que atribuyen a su cultura y a la educación propias la causa de la discriminación social que han sufrido y, por ello, no quieren que sus hijos reciban la educación propia: prefieren la educación oficial que se imparte a los mestizos, desconociendo sus implicaciones en el desarraigo cultural.

El pueblo indígena Misak está ubicado desde tiempos coloniales en un amplio territorio de Guambía del departamento del Cauca, pero debido a la escasez de tierra, la cual es vital en la vida de los indígenas, se ha visto obligado a desplazarse a otros departamentos para conseguirla, como es el caso de los Misak ubicados en tres resguardos ubicados en los municipios de La Plata y La Argentina en el Huila. La comunidad del Resguardo Indígena Nam Misak, ubicado en La Argentina, de acuerdo con su plan de vida comunitario, social y cultural, diseñó un proyecto de educación indígena Propia Misak, implementando para ello un modelo curricular denominado Planeamiento Educativo Misak PEM en las sedes educativas de primaria en su territorio tendiente al fortalecimiento, protección y promoción de su cultura e identidad cultural, que le permitiera permanecer en el tiempo como pueblo diferente, orgulloso de su cultura.

Por las razones anteriores, consideré importante escoger como tema de mi trabajo de grado la pertinencia cultural del PEM implementado en la sede Berlín del C.E. Namui Nu Mai del Resguardo Indígena Nam Misak, municipio de La Argentina, Huila, que permitiera identificar las debilidades y fortalezas de este proyecto de educación propia.

Planteamiento del problema

El desplazamiento de los indígenas al Huila por fortuna no ha sido originado por el conflicto armado; sus causas son ante todo dos: una, y la principal, es la carencia de tierras en el Cauca, sin la cual a los indígenas les es difícil vivir y es el Estado el principal responsable de esa situación. Aunque la Constitución Política de Colombia (1991) otorga a los pueblos indígenas el reconocimiento de derechos, desde una retórica normativa, no obstante, en la práctica, el Estado es incapaz de garantizar la realización de los mismos. La otra causa del desplazamiento masivo al Huila, tanto de los indígenas Nasa como de los Misak, fue la avalancha del río Páez el 6 de junio de 1994, la cual dejó muertes y desolación en los territorios habitados por estas comunidades en el Cauca. Por su persistente lucha por las tierras lograron que el gobierno departamental los dotara de éstas y así lograron asentarse en el Huila y constituir sus propios resguardos. Pero no todo quedaba resuelto; el desplazamiento de sus territorios ancestrales significaba fragmentación, deslocalización, es decir, pérdida del lugar, separados de los sitios de referencia de su identidad personal y colectiva, inclusive de aquellos que marcan su memoria. La pérdida de su residencia en el territorio ancestral no es sólo una dejación de un lugar

o espacio físico, sino de todos los elementos que los enmarcan en una tradición que es parte de su individualidad e identidad colectiva. Para el indígena el territorio no es sólo un espacio físico para producir; es una construcción cultural y simbólica del espacio, es decir, del territorio.

Por lo anterior los Misak asentados en el Huila han tenido el reto de construir culturalmente los nuevos espacios, valorarlos simbólicamente, establecer los sitios sagrados en donde los espíritus guardianes cuidan el territorio, este proceso es complejo y toma su tiempo y el entorno inicialmente no les fue favorable, por una parte, debido al estigma que tienen los indígenas, que veían a los nuevos vecinos con cierta prevención y por otra, la influencia de la cultura del entorno inmediato se convertía en una amenaza para la cultura Misak.

Ha habido preocupación de los Taitas, Mamas y demás miembros de la comunidad por que los procesos educativos propios, que se realizan en la sede educativa Berlín, a través del Planeamiento Educativo Misak PEM, sean pertinentes culturalmente. El PEM está fundamentado en cuatro espirales de conocimiento propio, desde la cosmovisión propia indígena Misak, estos son: Espiral Territorio, Espiral Espiritualidad, Espiral Identidad y Espiral comunidad.

Conscientes que la mejor aliada en este proceso de fortalecimiento de la cultura y de garantizar su pervivencia a través del tiempo, es la educación propia con pertinencia cultural, se quiso examinar el proyecto educativo denominado Planeamiento Educativo Misak “PEM” para identificar sus debilidades y fortalezas y realizar los ajustes que fuesen necesarios. Por esta razón se formuló la siguiente pregunta que permitió guiar el proceso de investigación: ¿Existe congruencia entre el desarrollo del Planeamiento Educativo Misak “PEM, y las características culturales del Pueblo Misak que sea garante del fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y niñas, en la sede Berlín del Centro Educativo Namui Nu Mai, en el municipio de la Argentina Huila?

Referentes teóricos

La pertinencia cultural en el marco de la educación propia de los pueblos indígenas se convierte en una imperante necesidad, ya que uno de los fines de la educación es la trasmisión y fortalecimiento de sus culturas, las cuales son las garantes de la pervivencia de los indígenas en el tiempo como pueblos orgullosamente diferentes vigorosos y pujantes. Tal como lo dice María Esther Pérez (2012:12), “en el ámbito educativo nacional se afirmó con mayor fuerza que la educación para los pueblos indígenas debía

adaptarse a sus necesidades y condiciones de cultura, lengua, población, organización social, formas de producción y trabajo”. De acuerdo con Hevia, Hirmas y Peñafiel (2004), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural es aquel que toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad; colabora con el enriquecimiento de la experiencia vital y cultural de las personas, y contribuye a aprendizajes significativos en su proceso formativo.

En este mismo sentido, Freire (1986) señalaba que cualquier práctica educativa basada en lo estandarizado y preestablecido es burocratizante y antidemocrática, y también reflexionaba en torno a que lo fundamental es lo diferente (base del carácter ético de la pertinencia).

Otro de los referentes importantes en los procesos de investigación y documentación sobre los procesos de construcción de sistemas y proyectos de educación indígena propia pertinente culturalmente son los planteamientos del Proyecto Educativo Bilingüe PEBI del CRIC, encontrados en el texto de Bolaños y Tatay (2012), titulado Una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos, en donde hacen un relato importante en relación con la función que deberían cumplir las escuelas en los territorios indígenas del Departamento del Cauca y del país, porque en este momento todavía la educación en territorios indígenas tiene la tendencia de colonizar las mentes de los niños y jóvenes con conocimientos de la ciencia occidental.

Rojas y Castillo (2005) hacen un importante análisis concerniente a la atención cultural pertinente que exigen los pueblos indígenas, de acuerdo con las necesidades de formación de sus nuevas generaciones, porque la Etnoeducación, como política del Estado, todavía buscaba alinear a las organizaciones bajo sus pretensiones políticas pero los pueblos exigen una educación realmente propia, sin limitaciones políticas, administrativas, jurídicas ni económicas; para esto los pueblos indígenas construyen los Proyectos Educativos Comunitarios-PEC, como su referente para la implementación de la educación indígena propia, porque es mediante ella como los pueblos consideran se les garantiza una formación pertinente culturalmente y puedan pervivir en sus territorios. Uno de los mayores logros de la lucha indígena por la educación es el haber logrado el Sistema Educativo Indígena propio (SEIP), “el cual es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar”.

González (2012) hace un análisis manifestando que los pueblos indígenas, al luchar por la implementación de unos procesos de educación propia, no se quedan solamente en un enfoque de la simple recuperación

como Pueblo, en el sentido del fortalecimiento de las características de identidad cultural de los pueblos, porque su planteamiento no es etnicista de tipo radical, que desconoce y rechaza los conocimientos de la cultura occidental o general, sino que, además de ser un proyecto de educación intercultural que busca la valoración de las llamadas lenguas vernáculas, las músicas propias, artesanías propias, la cosmovisión propia, fortalecimiento de los Tull escolares, el uso de los trajes tradicionales, las prácticas culturales de la espiritualidad indígena también busca garantizarles a los niños y jóvenes una educación interdisciplinar integral para las buenas relaciones sociales con los habitantes de sus entornos.

Metodología

Se adoptó el enfoque cualitativo de tipo hermenéutico; el primero, por cuanto más que cifras, se necesitaba comprender las prácticas y estrategias que le imprimen al currículo pertinencia cultural; y el segundo, porque se requería la interpretación de las percepciones de los diversos actores de la escuela y la comunidad, sobre la coherencia de los saberes, conocimientos, métodos, prácticas docentes y otros aspectos de la actividad escolar con las características de la cultura Misak y la contribución a su fortalecimiento. Las técnicas utilizadas fueron la observación directa, la entrevista abierta, grupos focales de maestros, directivos y padres, y el fogoneo o palabreo alrededor del fogón dentro de la práctica cultural propia del Pueblo Misak, el cual consiste en un círculo de palabra alrededor del Nak Chak comunitario para hablar de diferentes temas o tratar asuntos pertinentes. Para el caso de la presente investigación, al fogoneo o nak chak asistieron autoridades del Resguardo, líderes, tatas, mamas y maestros. También hizo presencia y acompañamiento en uno de estos encuentros la asesora del proyecto, para quien, de manera sucinta, le traducíamos algunos apartes de los diálogos.

Hallazgos

Los resultados obtenidos en la investigación son alentadores en la medida en que permitieron evidenciar una gran coherencia entre el desarrollo de planeamiento Educativo Misak que se viene implementando en la sede educativa Berlín Namui Nu Mai, y las necesidades y características de los diferentes componentes de la cultura del pueblo Misak del que hace parte la comunidad indígena en la que se ubica la mencionada sede educativa, es decir, que el Planeamiento Educativo Misak que se viene implementando tiene pertinencia cultural, lo cual es grandemente

satisfactorio, ya que una educación con pertinencia cultural es garantía de la pervivencia en el tiempo de la cultura Misak y el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños, niñas y la comunidad en general, lo cual robustece la importancia de la diversidad cultural del Huila y de Colombia, fuente de riqueza para el desarrollo propio autónomo de nuestro país, basado en una interculturalidad horizontal y decolonial.

A continuación se relacionan algunos aspectos del Planeamiento Educativo Misak PEM que se vienen implementando en la sede educativa Berlín del Centro Educativo Namui Nu Mai del Resguardo Indígena Nam Misak, Municipio de La Argentina, y que guardan mucha congruencia con importantes elementos constitutivos de la cultura Misak como son, por ejemplo, la cosmovisión, el territorio, el idioma y la oralidad, los espirales del ciclo vida, la autoridad propia, la medicina tradicional, la música y las artesanías, etc.

La estructura del currículo en espirales. La primera característica identificada como pertinente es la misma estructura del currículo en espirales de conocimiento, que se constituye en una verdadera alternativa a la educación occidental, la cual es simplista, lineal, fragmentada y parcelada en asignaturas aisladas. El currículo en espirales está basado en los mismos ciclos de vida del universo, de la naturaleza, y, por ende, de las personas. Este tipo de estructura curricular se corresponde con el pensamiento indígena que es integral, que no ve al mundo dividido o fraccionado, sino como un sistema o un todo en donde todas sus partes se relacionan. Las siguientes son voces de dos taitas:

- *Esa forma propia de ver y entender el mundo en espiral se debe continuar enseñando a los niños y niñas de generación en generación, desde la casa y en la escuela, porque el Misak debe tener claridad de que no es un mito, no es un cuento, es la realidad de la existencia y vida de la humanidad.* (Taita Misael Aranda, docente de la I.E. Mama Manuela, sede el Cacique, en Guambía).

- *Esa cosmovisión Misak simplemente confirma el origen y fin del ser Misak, es decir, de donde es el origen del ser Misak y para dónde se dirige cuando cumplen su ciclo de vida en la tierra. Aspectos que, a su juicio, el profesor, mediante la educación propia que imparte a los niños en la escuela, debe fortalecer al máximo para que no se deje colonizar del pensamiento occidental de cómo es el evolucionismo.* (Voz del Taita Jesús Antonio Tombé, Líder del Resguardo Nam Misak).

El sombrero. Hace parte del atuendo de las mujeres Misak y posee una profunda simbología. En la escuela se enseña a los niños su elaboración, pero ellos ya traen conocimientos de su sentido y elaboración. El sombrero es tejido en espiral como un caracol que significa un eterno retorno. En este se marca, en su comienzo, el *numisak* o llegada (nacimiento) y, a medida que los círculos del caracol se despliegan, significa para los Misak avanzar en la vida y relacionarse con el futuro, en torno al desarrollo de la familia, de la comunidad y de cada proceso de aprendizaje que debe ocurrir a lo largo de la vida, hasta llegar al viaje espiritual que es la muerte. En el centro del sombrero está simbolizado el fogón o *nakchak*, que era y sigue siendo parte fundamental: alrededor suyo se ofrecían los consejos y se compartían saberes.

Aprendizaje de la autoridad del cabildo: el cabildo escolar.

Una de las mejores formas de aprender la autoridad y ejercerla es el cabildo escolar. Este se constituye en un espacio de formación en la educación propia. El cabildo escolar cogobierna en la escuela, y cada miembro asume su rol con mucha propiedad y portan el bastón de mando. Cada año, al igual que el cabildo de la comunidad, se elige y se posesiona con un importante ritual. Mediante esta práctica cultural se estrechan los vínculos con los mayores, sabedores de la comunidad, ya que se ha tenido en cuenta la guía de los sabedores espirituales, porque desde allí ha partido el fortalecimiento de todos los espacios donde habitamos y se tienen en cuenta los rituales de armonización de los bastones de mando, lo que orienta el camino en el ejercicio de la autoridad escolar dentro de las instituciones educativas. Esta práctica de armonización de los bastones debe fortalecerse más en las comunidades del resguardo Nam Misal de La Argentina.

Aprendizajes del valor del territorio. La tierra es para el indígena la madre de la que depende su existencia material y espiritual. Nuestros antepasados nos enseñaron a trabajar la tierra y la amarla, como se ama la madre, sin estropearla ni agotarla. De la armonía y el equilibrio con ella se derivan también la armonía y el equilibrio entre las personas y de los comuneros con las autoridades. El territorio es la vida misma; está cargado de símbolos, de significados y de recuerdos. Su amor, su cuidado y su cultivo se aprenden en la familia y se continúan en la escuela. Todo esto se ve reflejado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela, como vemos a continuación:

El amor y el cuidado de la tierra son expresados en dibujos, en canciones, en trabalenguas, en coplas y adivinanzas como las siguientes:

- Manakucha tulu tulu uñipik

Mayelan chintinkucha nika pasrapik (Pirø - Tierra)

Siempre siempre rodando anda

Pase lo que pase siempre cuidándote está (Tierra)

- Munasrønkutri munasrønkatik

Misak Misak waramik pasrapik (Namui Un Pirø - Territorio)

De horizonte a horizonte siempre está,

Dándonos y cuidándonos la vida como Mamá (Territorio)

- Kalainuk kutri luløpikur

Kenøme luløp mallatø luløp

Nurappe nuik nurapikur (pi – Agua)

Corriendo y corriendo desde mi nacimiento estoy

A veces lentamente a veces muy rápidamente

Cuando crezco y crezco a todos advirtiéndote voy (Agua)

El tull o huerta casera. El tull o huerta casera ha tenido una profunda significación en la cultura indígena. Es considerado un espacio importante para la integración familiar, aunque de su mantenimiento se han encargado principalmente las mujeres y los niños. En todas las viviendas se deja un espacio necesario para el tull, pero desafortunadamente algunas familias lo han descuidado y por eso en la escuela se está fortaleciendo esta práctica a través de un tull escolar, el cual, les apunta a varios fines: aprendizaje de la siembra de las plantas y los cuidados respectivos; como estrategia de integración de la familia y fortalecimiento de la unidad y la armonía. Y también para mejorar la dieta alimenticia, que es deficitaria en proteínas y vitaminas.

La música. Es uno de los aspectos en los que se observa la pertinencia cultural. Se enseña música y canciones propias. Estas enseñanzas no las hace solo el profesor, también colaboran músicos de la comunidad que enseñan la utilización de instrumentos musicales y canciones.

Las artesanías. Son otras de las fortalezas de los Misak, pero sobre todo de las mujeres; ellas son tejedoras por excelencia, tanto de vida como de atuendos, chumbes, mochilas y otras importantes artesanías. En toda circunstancia manejan más las artesanías, ellas son las que más se dedican a esta labor; desde el Nak Chak de sus hogares se les enseñan sus

costumbres a los niños. Ellas son muy fuertes en identidad cultural Misak, aspecto que desde el PEM también se encuentran en la formación de los niños, para que realmente valoren las expresiones de su cultura.

El idioma propio Misak; el NAMUI WAM. Otra característica muy importante de resaltar, que es considerada por los Misak como el elemento esencial de la vida del Pueblo Misak, es su idioma o la lengua propia, que según nuestros mayores (Muelas, B. 2004) es la voz surgida desde las aguas, desde nuestro nacimiento para prolongar vida y coexistir con la madre; para ello, la palabra no es de imposición sino de respeto y de escucha. A partir de la lengua se educa, se transmite el saber natural y espiritual, se dignifica y posibilita la existencia y permite la pervivencia del pueblo Misak en el tiempo y en el espacio. Una debilidad que tiene esta comunidad es el hecho de estar ubicada en una zona campesina, alejada de nuestro Resguardo mayor. Los niños están perdiendo la costumbre de hablar en su lengua, también por la influencia de la televisión y las redes sociales. A veces, en el hogar no existe la exigencia de hablarla. También los adultos se involucran al hablar muchos vocablos en castellano.

A manera de conclusiones

- Después de esta investigación puede afirmarse con certeza que el PEM que se está implementando en el Centro Educativo Namui Nu Mai responde a las necesidades e intereses de los educandos y es acorde con los rasgos de la cultura Misak, es decir, que es una educación con pertinencia cultural, lo que garantizaría la pervivencia en el tiempo del pueblo Misak orgulloso de su cultura.

- La implementación del PEM muestra avances muy importantes en el logro de una educación propia con autonomía y en su contribución al fortalecimiento de la cultura Misak desde una perspectiva intercultural, pero también hay algunos obstáculos, de los cuales mencionamos algunos: El PEM formulado en espirales de conocimiento es una alternativa excelente que rompe con el paradigma educativo tradicional asignaturista y descontextualizado, pero llevarlo a la práctica es una tarea nada fácil, pues se requiere mayor formación pedagógica y didáctica de los maestros y maestras. A esto se añade que algunos padres de familia, influidos por el pensamiento colonial, creen más en los modelos foráneos y desconfían de las bondades del PEM.

- El docente de la sede educativa de Berlín, al igual que los docentes de las otras sedes educativas del Resguardo Nam Misak, tienen muy

claro que la tarea encomendada por los padres de familia y la comunidad Misak y, en general, de su resguardo, es educar bajo los principios del pensamiento indígena y con identidad cultural Misak. Es gratificante descubrir las grandes fortalezas culturales de las mujeres: en primer lugar, por su papel en la sociedad de ser las primeras educadoras, con lo que se garantiza la conservación y fortalecimiento de la cultura Misak; y, en segundo lugar, porque estas grandes fortalezas las empodera y pueden debilitar el machismo característico de todas las sociedades y también de los pueblos indígenas.

Referencias Bibliográficas

- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). Una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y ciudad*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá.
- González, M. (2012). La educación propia: Entre legados católicos y reivindicaciones étnicas, *Revista Pedagogía y Saberes*, 36. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Hevia, R., Hirmas, C., & Peñafiel, R. (2004). *Pertinencia cultural para el cambio educativo*. UNESCO, Santiago de Chile. Recuperado de http://tarea.org.pe/images/Tarea53_32_R_Hevia_C_Hirmas_S_Peafiel.pdf
- Muelas, B. (2004). *Documento Pi Urek*, 7, 8.
- Peralta E., M. V. (2002). *Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del Siglo XXI*. Chile: Universidad Central, Instituto Internacional de Educación Infantil.
- Pérez, M. E. (2012). *Pertinencia cultural en los proyectos escolares*. Chiapas, México.
- Rojas, A., & Catillo, E. (s.f.). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*.

PROPUESTA DE REDEFINICIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL DEL COMUNICADOR SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS Y DEMANDAS DEL ENTORNO

PROPOSAL FOR REDEFINITION OF THE PROFESSIONAL PROFILE OF THE SOCIAL COMMUNICATOR OF THE SURCOLOMBIAN UNIVERSITY FROM THE IDENTIFICATION OF PROBLEMS AND DEMANDS OF THE ENVIRONMENT

Juan Carlos Acebedo Restrepo*

* Doctor en Comunicación. Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Surcolombiana. Director del Grupo de Investigación Comunicación, Memoria y Región. Integrante de ACICOM.
juan.acebedo@usco.edu.co

Cómo citar este artículo:
Acebedo, J. C. (2019). Propuesta de redefinición del perfil profesional del Comunicador Social de la Universidad Surcolombiana a partir de la identificación de problemas y demandas del entorno. *Revista PACA*, 9, pp. 57-70.

Resumen: El programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana, fundado en Neiva en 1995 -ha recibido dos Acreditaciones de Alta Calidad-, adelanta hoy un proceso de Reforma Curricular que ha comprometido al colectivo docente y a los demás actores de la comunidad académica. La reforma curricular se ha asumido como un proceso de investigación sistemática, que parte de la identificación de los problemas relevantes del entorno a diversos niveles, los cuales se consideran elementos orientadores para definir los ajustes al perfil profesional del comunicador que se quiere formar. Esta ponencia dará cuenta de la propuesta de redefinición del perfil profesional del Comunicador Social de la Usco que ha acordado el colectivo docente del programa, tomando en cuenta las transformaciones del entorno comunicacional, tanto en el plano global como local, las demandas y necesidades que surgen de la sociedad civil y del mercado laboral en el departamento del Huila y la región surcolombiana, así como las principales tendencias del campo de investigación en comunicación y cultura y del campo de formación profesional de los comunicadores. En la propuesta de ajustes al perfil profesional del comunicador se subraya la urgencia de

consolidar una formación de los estudiantes en capacidades como *mediadores y especialistas en gestionar el encuentro sociocultural y el diálogo público*. Afianzar la identidad del Comunicador como profesional y como científico social, es una tarea posible a partir de un currículo pertinente, integral y al mismo tiempo flexible.

Palabras clave: perfil profesional del Comunicador Social; formación del Comunicador Social; lo público en la comunicación; identidad profesional del Comunicador Social; derecho a la comunicación; comunicador como mediador.

Abstract: The Social Communication and Journalism program of the Universidad Surcolombiana founded in Neiva in 1995 -has received two High Quality Accreditations-, today it advances in a Curriculum Reform process that has committed the teaching group and other actors of the academic community. The curricular reform has been assumed as a systematic research process, based on the identification of the relevant problems of the environment at various levels, which are considered guiding elements to define the adjustments to the professional profile of the communicator that is to be formed. This presentation will give the proposal to redefine the professional profile of the Social Communicator of the Usco that has been agreed by the teaching group of the program, taking into account the transformations of the communication environment, both globally and locally, the demands and needs that arise of civil society and the labor market in the department of Huila and the South-Colombian region, as well as the main trends in the field of communication and culture research and the field of professional training of communicators. The proposal to adjust the professional profile of the communicator emphasizes the urgency of consolidating a training of students in capacities as *mediators and specialists in managing the sociocultural meeting and public dialogue*. Strengthening the identity of the Communicator as a professional and as a social scientist is a possible task based on a relevant, comprehensive and at the same time flexible curriculum.

Key words: professional profile of the Social Communicator; Social Communicator training; the public in communication; professional identity of the Social Communicator; right to communication; communicator as mediator.

1. Introducción

El Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Surcolombiana se fundó en 1995, con un plan de estudios integral y una duración de cinco años, el cual contaba con cuatro áreas comunes en su ciclo de profesionalización: periodismo, audiovisual, comunicación comunitaria y comunicación en las organizaciones, además de las

áreas de fundamentación teórica en comunicación y ciencias sociales. Inicialmente el equipo gestor propuso llamar a este nuevo programa *Comunicación y Estudios Culturales*, pero las autoridades educativas nacionales condicionaron su aprobación a que se adoptara el nombre estandarizado de Comunicación Social y Periodismo. El colectivo docente llevó a la práctica ese plan de estudios inicial durante una década, y en 2005, coincidiendo con una visita de pares para la renovación del registro calificado, se acordó pasar del *plan de estudios integral* a uno *por énfasis*, y se redujo la carrera a cuatro años.

El plan aprobado en 2005 es más conocido como *plan de estudio por énfasis*, pues al mismo tiempo que adoptó como impronta común la formación en comunicación ciudadana y comunitaria y fortificó el área de investigación con cinco cursos secuenciales, creó tres énfasis profesionales con 9 cursos cada uno. Los nuevos énfasis fueron los siguientes: periodismo, comunicación audiovisual, y comunicación en las organizaciones.

No obstante, la evaluación de la vigencia de ese plan de estudios arrojó resultados contradictorios y varias insuficiencias, que junto a los cambios y transformaciones del entorno comunicativo y sociocultural, y a un examen de las tendencias de formación de profesionales de la comunicación en América Latina, nos han llevado a la conclusión de que urge introducir ajustes importantes a ese plan de estudios por énfasis, que se materializan en una nueva propuesta de reforma curricular actualmente en fase de construcción y definición. Otro elemento a considerar en esta reforma es el Proyecto Educativo Universitario que adoptó la Universidad Surcolombiana en 2016, el cual introdujo importantes directrices en el aspecto teleológico (Misión, visión, principios de la institución), así como claros lineamientos pedagógicos con enfoque socio-constructivista (Consejo Superior Universitario, 2016).

Se parte de una visión o enfoque curricular específico, a partir de *núcleos temático-problemáticos* (López Jiménez, 2001; 2002), en el que se articulan de modo dinámico un conjunto de situaciones problemáticas del campo disciplinar y del entorno social específico, junto a un repertorio de saberes, conocimientos, capacidades y habilidades que orientan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como las prácticas específicas de docencia, investigación y proyección social que se orientan hacia la resolución de los problemas identificados.

2. Metodología

El proceso de reforma curricular que se adelanta en el Programa, con especial énfasis durante los años 2017 y 2018, se ha inspirado en un enfoque que concibe el diseño curricular como un proceso de indagación sistemática (López Jiménez, 2002) el cual implica – entre otros aspectos- la identificación clara de problemas y demandas del entorno socio-cultural, del campo de estudios de comunicación y cultura, así como de los ámbitos laboral y del desempeño profesional, como referentes claves para tener en cuenta en la propuesta de rediseño y ajuste curricular. La creación de escenarios de participación y diálogo de los actores que componen la comunidad educativa del programa, en especial de egresados, empleadores, estudiantes y docentes, mediante talleres temáticos con cada uno de los actores, ha sido una característica clave de la metodología con la cual se ha venido adelantando la reforma curricular.

Los docentes de tiempo completo del programa, mediante reuniones del Comité de Currículo y talleres especiales, han sido los sujetos más dinámicos del proceso, el cual se ha adelantado en varias fases, que incluyen la evaluación participativa del plan de estudios vigente desde 2005, la revisión bibliográfica y documental sobre aspectos relacionados con las transformaciones en el entorno comunicativo y sociocultural, las tendencias curriculares en comunicación y la consulta con expertos en formación de comunicadores y en cuestiones curriculares, del país y del exterior¹.

1 En cuanto labor del colectivo docente del programa, es conveniente señalar la contribución especial de los profesores *Erinso Yarid Díaz*, actual coordinador del Comité de Currículo del programa, y de *Fernando Charry*, quien desempeñó la misma función en 2017 y años anteriores. Asimismo, la profesora *Zulma Marcela Muñoz*, Coordinadora de Acreditación del Programa, y el docente *Oscar Iván Forero*, Jefe del Programa, han contribuido en forma destacada a la dinamización del colectivo docente. La propuesta de ajuste al perfil profesional que se incluye en esta ponencia fue presentada por los docentes Carlos A. Monje y Juan Carlos Acebedo y aprobada en Comité de Currículo del programa en septiembre de 2017. Entre los expertos que han asesorado la reforma curricular se encuentran el profesor colombiano *Antonio Roveda*, y los docentes argentinos *Sandra Massoni* y *Washington Uranga*. *Angie Alejandra Parada* y *Jair Esteban Valderrama*, estudiantes de último año que pertenecen al *Semillero de Investigación Comunicación y Organizaciones*, han llevado a cabo una esmerada labor de asistencia y apoyo al equipo docente, mediante relatorías, preparación de insumos para talleres, logística, algunas entrevistas a profundidad, archivo y documentación, etc.

3. Desarrollo

3.1 Antecedentes y aspectos teóricos

Con el nuevo siglo, los profesionales de la comunicación se ven jalonados o tironeados por varias tendencias del entorno en el que habitan y laboran: la del mercado, que lo reclama para que sea un técnico y creador de contenidos para la industria del entretenimiento; la de realizador de contenidos multimediales para las redes interactivas de diverso tipo; la del comunicador político o asesor de campañas y de imagen pública; la del comunicador corporativo de la gran empresa pública o privada; la del comunicador comunitario de organizaciones sociales y ciudadanas; la del gestor de empresas comunicacionales, etc.

Sandra Massoni (2016, p.67) advierte la necesidad de superar “algunas **oposiciones inconducentes** que son típicas en muchas universidades de América Latina en torno a lo comunicacional”, entre las cuales señala las falsas antinomias entre perfil de formación crítica *versus* perfil de formación operativo, o entre comunicación alternativa o comunitaria *versus* comunicación corporativa, o entre comunicación para el desarrollo *versus* comunicación organizacional.

La *identidad profesional* y el *perfil profesional* del comunicador también se relacionan con la evolución del campo de estudios de comunicación en América Latina y en el mundo, y con el **estatuto de la comunicación como campo interdisciplinario, o bien como disciplina** con identidad específica inscrita en el ámbito de las ciencias sociales, un debate que permanece abierto en América Latina.

Según Jesús Martín-Barbero (2016) la pregunta que debemos hacernos, es la de “(...) cómo sacar a la “comunicación” del agotado mundo de los “medios y mensajes” para reubicarla en los mundos de la vida, la vida que entreteja la gente en los múltiples y diversos nosotros”. En su criterio, el cambio en el oficio del comunicador gira en torno al eje del *derecho ciudadano a la comunicación* como demanda estratégica.

Un cambio que -a mi manera- introduje en el debate al diferenciar fuertemente la figura del comunicador intermediario de la del comunicador mediador. Pues mientras el *intermediario* se afirma a sí mismo como el que sabe y por tanto reduce al resto de la gente a ser beneficiarios de su saber (sean en el campo de la cultura, del arte o de la información política), el *mediador* se cualifica trabajando con los saberes y sentires de la gente del común (...) (Martín-Barbero, 2016; 2005).

Por su parte, Sandra Massoni subraya:

*(...) nuestra identidad como científicos y como profesionales de la comunicación con una especificidad en torno a la articulación, la interfase, la hibridación, la mezcla, la frontera móvil que logra permear sus propios límites en tanto es colectiva (...) Allí los comunicadores aportamos nuestros saberes como **especialistas en reconocer y en promover encuentros en la diversidad** (...)* (Massoni, 2016, p.24).

Para la investigadora y docente de la Universidad del Rosario, “se trata de reconocer el diálogo de saberes, la comunicación como conversación en dimensiones múltiples”. En su criterio, el saber disciplinar de los comunicadores en el entorno de las ciencias sociales es justamente “*el encuentro en la diversidad como un cambio social conversacional*” (Massoni, 2016, p.35).

Para el profesor uruguayo-argentino Washington Uranga, “los comunicadores se convierten en **promotores y facilitadores del diálogo público en el espacio público**, en gestores de otras palabras y otros discursos, pero también y necesariamente, en artesanos de un escenario diverso y polifacético” (Uranga, 2016, pp.229-230).

62

A partir de la riquísima experiencia de la sociedad argentina en el debate que precedió a la expedición de la llamada Ley de Medios en 2009, Uranga considera que “el **derecho a la comunicación** es un derecho habilitante de otros derechos, en tanto y en cuanto permite la efectiva vigencia del elenco de los derechos humanos” (Uranga, 2016).

Según Uranga, no se puede pensar la política al margen de la comunicación, la cual está indefectiblemente atravesada por la acción política, entendida en su sentido más amplio, desde la perspectiva común de una ciudadanía que se hace cargo de la defensa de sus derechos, y no restringida a la acción partidaria institucional (Uranga, 2016, p.190).

(...) “ La **acción política**, que en la práctica solo para algunos tiene como fin último la toma y ejercicio del poder en la gestión del Estado a través del gobierno, es para la mayoría de la ciudadanía una labor de incidencia que busca debatir, aportar e influir en el rumbo de los acontecimientos y en las decisiones que los organismos del Estado adoptan en nombre del conjunto del pueblo.” (Uranga, 2016, p.191).

3.2 Identificación de problemas relevantes del contexto a diversos niveles

Entre el complejo *conjunto de problemas y demandas del entorno comunicacional* que deben valorarse y tenerse en cuenta para ajustar el perfil profesional del Comunicador Social y Periodista de la Universidad Surcolombiana, distinguimos un conjunto de categorías que permiten agruparlos e interpretarlos. En primer lugar, figuran las hondas transformaciones tecnológicas y socioculturales asociadas con la comunicación, en los planos global, nacional y regional. En segundo lugar, se tienen en cuenta aquellas demandas del mercado laboral y del ámbito del desempeño profesional de los comunicadores. En tercer lugar, nos interesa auscultar las tendencias y tensiones propias del campo disciplinar e interdisciplinar de los estudios de comunicación y cultura, así como los asuntos relacionados con las tendencias en la formación universitaria de comunicadores sociales-periodistas. En el siguiente cuadro se puede apreciar una síntesis apretada de las mencionadas dimensiones, problemas y demandas del entorno comunicacional, según la mirada del colectivo docente de nuestro programa.

Cuadro 1

Síntesis de dimensiones, problemas y demandas del entorno comunicacional.

Dimensiones de los problemas y demandas del entorno comunicacional	Enunciado de problemas y demandas
<p>1. Problemas y demandas derivadas de los cambios tecnológicos y socioculturales asociados a la comunicación.</p>	<p>Necesidad de comprender y asumir el enfoque global/local (glocal) en las prácticas comunicacionales contemporáneas.</p> <hr/> <p>Necesidad de comprender la tendencia hacia la concentración de los medios de comunicación en el país y el creciente alcance global de las corporaciones transnacionales hiperconcentradas, así como la creciente importancia de la <i>comunicación de abajo hacia arriba</i>, descentralizada, que producen los usuarios, los ciudadanos y sus organizaciones, y las tensiones y complementariedades entre tales dimensiones de la comunicación global (Jenkins, 2008).</p> <hr/> <p>Necesidad de encarar los retos que plantea al ejercicio profesional y a la ciudadanía la creciente mercantilización de la información.</p>

Necesidad de superar prácticas que desdeñan el rigor periodístico en favor de la inmediatez, en especial en los medios digitales, y de garantizar la necesaria verificación de la información.

Todos los comunicadores sociales, incluyendo a los que laboran con comunidades y organizaciones, deben hacerse cargo de la **digitalización** como un fenómeno al mismo tiempo tecnológico y sociocultural que es preciso incorporar a sus rutinas profesionales y esfuerzos de capacitación e indagación.

Necesidad de comprender y dar respuestas a la **nueva cultura de carácter participativo** (Jenkins, 2008) que surge en tiempos de *convergencia cultural*, lo cual se manifiesta - entre otros aspectos- en la expansión de los *contenidos autogenerados por los usuarios*.

En Colombia es necesario dejar atrás las **narrativas de la guerra**, reemplazándolas por **narrativas de la convivencia, el posconflicto y la paz**.

Necesidad de ahondar en la **pertinencia regional y territorial** del proyecto educativo del Programa, articulado estrechamente a los contextos propios del **Huila y la región surcolombiana**.

Necesidad de contribuir a la solución de los problemas de *brecha digital* que subsisten en el Huila y la región sur del país, así como en la apropiación crítica y el empoderamiento de las comunidades y organizaciones con respecto al uso pertinente de las Tic en la búsqueda de satisfacción de sus demandas y el cumplimiento de sus metas colectivas.

Necesidad de fortalecer, darle sostenibilidad y elevar la calidad de la producción de los proyectos comunicacionales y de extensión del PCSyP y de los medios institucionales de la Usco en los cuales el programa tiene incidencia y participación a través de sus egresados o estudiantes.

2. Problemas y demandas del mercado laboral y el desempeño profesional.

Necesidad de fortalecer **competencias para el emprendimiento** en estudiantes y egresados, a fin de potenciar la creación de nuevas empresas comunicativas en los campos de la producción audiovisual, los medios digitales ciudadanos, la asesoría y consultaría de comunicación en las organizaciones, entre otras.

Necesidad de resolver los problemas de sostenibilidad económica de los medios digitales ciudadanos o alternativos en el departamento del Huila.

Necesidad de articulación con el gremio de periodistas y las empresas de medios en función de superar las precarias condiciones laborales y bajos salarios de los periodistas, y en procura de relaciones laborales que se basen en el reconocimiento de la dignidad de la profesión periodística.

Se advierten tensiones y conflictos no resueltos entre la formación profesional recibida en el Programa y las prácticas profesionales dominantes en los medios y las organizaciones. Lo anterior afecta la **identidad profesional** de los egresados del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Usco y obliga al programa a acompañarlos para afrontar estas dificultades.

3. Problemas y demandas del campo disciplinario e interdisciplinario de investigación y formación en comunicación y cultura.

Necesidad de comprender el ecosistema comunicativo contemporáneo como inmerso en un *periodo de transición*, en el que coexisten, de un lado, la producción global de contenidos asociados con las grandes corporaciones mediáticas y de la industria del entretenimiento y la cultura, y de otro lado, la emergencia de modos y redes de comunicación que surgen de los ciudadanos, de los grupos y movimientos sociales (Jenkins, 2008).

Importancia de valorar los profundos cambios societales contemporáneos que Castells (2009) ha condensado en su concepto de **sociedad/red**, las transformaciones tecnológicas y comunicacionales que Jenkis (2008) ha nombrado como **convergencia cultural**, y Scolari (2008) ha explorado con la categoría de **Hipermediaciones**, y la emergencia de un nuevo entorno cultural que Lévy (2011) ha nombrado como **cultura digital**, entre otras categorías y conceptos que nos ayudan a entender los cambios generales a los que estamos asistiendo.

Importancia de participar como colectivo docente en el debate epistemológico que tiene lugar acerca del **estatuto científico de la comunicación**, y su posible definición como disciplina emergente de las ciencias sociales, o bien como campo interdisciplinar.

Necesidad de asumir en todas sus implicaciones el tránsito necesario de la figura del *comunicador como intermediario* a la del **comunicador como mediador** .

Importancia de reconocer la **dimensión política** –en una perspectiva de exigibilidad de derechos y participación ciudadana- de los procesos de formación y del desempeño profesional y la acción práctica del comunicador.

3.3 Elementos de balance del perfil profesional vigente

El diseño curricular del Programa de Comunicación Social y Periodismo, aprobado en 2005, en la actualidad no está respondiendo en forma cabal a las necesidades formativas de los comunicadores sociales y periodistas de la región surcolombiana, y requiere ajustes y modificaciones que lo tornen más pertinente.

El *diseño y la gestión del currículo* deben incorporar la suficiente flexibilidad y mecanismos de seguimiento y monitoreo de las transformaciones y demandas del contexto, de modo que pueda adaptarse con mayor agilidad a los diversos y continuos cambios que se presentan.

En el actual diseño curricular *por énfasis* no se ha logrado la integración y articulación de los diversos énfasis (periodismo, organizaciones, audiovisual) con las áreas comunes de comunicación ciudadana y comunitaria y de investigación.

Todavía se advierte una débil presencia del uso pedagógico de las TIC, aunque se han dado algunos pasos en este sentido, en especial por algunos docentes de las áreas de periodismo y audiovisual, pero sin que esto corresponda a un plan colectivo e integral que involucre a todo el colectivo docente de la totalidad de las áreas se advierten también insuficiencias en la formación teórica y conceptual, así como falta de mayor entendimiento de la dimensión política en sentido amplio de la acción comunicacional. Son estos algunos de los retos a resolver hacia adelante.

3.4. Propuesta de ajustes al Perfil Profesional

Con base en los análisis y argumentos expuestos en los apartados precedentes, el colectivo docente del Programa de Comunicación Social

y Periodismo de la Usco ha propuesto los siguientes ajustes al perfil profesional vigente, los cuales se explicitan mediante los apartados del texto que están subrayados y en cursiva.

Propuesta de Nuevo Perfil Profesional

a. Autorreconocimiento de los procesos socioculturales personales y colectivos, autoestima, autonomía, capacidad de trabajo en equipo y una actitud ética, crítica y solidaria.

b. Amplias competencias comunicativas, en especial las narrativas, argumentativas y digitales, en diversos lenguajes y soportes mediáticos.

c. Solvencia para la observación, el análisis y la investigación aplicada de los procesos, conflictos y demandas comunicativas en entornos socioculturales diversos, a partir de enfoques interdisciplinarios inspirados en las ciencias sociales y las teorías de la comunicación.

d. Capacidad de promover la reconciliación y la paz en los territorios y las comunidades y de intervenir en procesos de mediación de conflictos a partir de estrategias comunicativas pertinentes.

e. Capacidad para liderar y gestionar alternativas a las demandas y los conflictos comunicativos en las comunidades y las organizaciones, desde una perspectiva de afianzamiento de lo público.

f. Creatividad para proponer y gestionar políticas, planes, estrategias y proyectos de comunicación en las comunidades, las organizaciones y los territorios.

4. Conclusiones

Las principales propuestas de ajustes al plan de estudios *por énfasis* (aprobado en 2005), que surgen del debate de docentes, estudiantes, egresados y empleadores, se pueden resumir esquemáticamente del siguiente modo:

- El paso de un plan de estudios por énfasis a otro de formación *integral*, que pone el acento en la formación de capacidades, habilidades y saberes comunes al Comunicador Social–Periodista entendido como *mediador* comunicativo y sociocultural y propiciador del diálogo público. En la actualidad, creemos que el comunicador, independientemente de los énfasis o profundizaciones de pregrado y posgrado, debe tener unos elementos comunes en su formación, que le confieran identidad profesional; por eso, nos orientamos hacia la definición de *un plan de estudios integral, no especializado, aunque sí flexible.* En palabras de

Massoni (2007), conviene ensayar “un modelo de formación profesional que faculte a los egresados para moverse en distintas áreas con cierta soltura, un piso básico que cada egresado completaría a su voluntad en función de su espacio laboral específico”.

- El pasaje de una impronta común en comunicación ciudadana y comunitaria, a un perfil inspirado en la noción de comunicador como *mediador* y como gestor de lo público a partir de la comunicación.

- El afianzamiento de la formación interdisciplinaria en ciencias sociales y humanas, en sus complejas y dinámicas articulaciones con los estudios de comunicación y cultura.

- El reconocimiento de la importancia que en el nuevo plan de estudios deben tener conocimientos y capacidades transversales a todas las áreas y núcleos del nuevo plan, en especial: las capacidades para la investigación diagnóstica, documental y bibliográfica, y en metodologías de investigación cualitativas, cuantitativas y mixtas. Asimismo, la asunción del fenómeno de la **digitalización** de la inmensa mayoría de las esferas de la vida económica, sociocultural y comunicacional como un hecho dado que impele a los comunicadores de todas las áreas y especialidades a formarse en competencias digitales de diverso tipo.

Teniendo en cuenta los aportes de Barbero, Massoni y Uranga, así como nuestra propia experiencia como colectivo docente, nos inscribimos de modo resuelto en una visión del **comunicador como mediador**, como propiciador de encuentros en la diversidad y del diálogo público. El comunicador debe construir su identidad profesional superando la figura de simple intermediario o funcionario, de técnico o productor de contenidos mediáticos descontextualizados. Debe formarse como un intelectual crítico y un profesional de las ciencias sociales, un “gestor del roce social”, como alguna vez lo describió metafóricamente Martín Barbero.

Parafraseando a Massoni (2016a), el comunicador trabaja en las zonas de vértice y de frontera, en los cruces de caminos, en la mezcla (de culturas, perspectivas e intereses sociales), en el terreno de lo híbrido (no de lo puro ni de lo ascético), en la zona del intercambio, de la interculturalidad, del mestizaje, del diálogo y la conversación (no en la zona de los monólogos autosuficientes ni de los discursos autistas o narcisistas); en la búsqueda de posibles acuerdos y consensos entre los sujetos sociales en medio de las diferencias.

El reto que asumimos es el de formar profesionales de la comunicación con una gran capacidad para leer/entender/conocer los contextos

socioculturales en los que se ejerce la comunicación; y por tanto, con capacidades de investigación aplicada a esos entornos y sus características. Profesionales que contribuyan a la solución a problemas comunicacionales y culturales del entorno sociocultural, de una comunidad, de un territorio o de una organización, basados en diagnósticos o análisis situacionales de esos problemas y en un conocimiento actualizado de los elementos que aporta el campo interdisciplinar del que forma parte.

También es necesario formar profesionales que puedan trabajar en equipos interdisciplinarios y aportarles sus propios saberes comunicacionales. Y nos empeñamos en lograr que sean muy buenos como creadores de contenidos y de piezas comunicativas –y a través de ellos como gestores de conversaciones y diálogos- en distintos formatos y escenarios. Propiciadores de conversaciones entre sujetos, que conduzcan a acuerdos, que se traduzcan en acciones comunes y en transformaciones del entorno sociocultural. Profesionales con una visión ética, política y ciudadana de su función social.

En este orden de ideas, las cuestiones asociadas a lo comunicación como derecho fundamental, a la promoción de las ciudadanías comunicativas, resultan estratégicas y fundantes para los nuevos comunicadores.

Los comunicadores somos propiciadores del diálogo público, de la conversación ciudadana plural, de los consensos argumentados, de los acuerdos sociales amplios y las acciones transformadoras de inequidades y exclusiones.

Referencias Bibliográficas

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo Superior Universitario. Proyecto Educativo Universitario (PEU) Universidad Surcolombiana, Pub. L. No. Acuerdo 010 de 2016, 11 (2016). Colombia.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2011). *Cibercultura. La cultura en la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.
- López Jiménez, N. E. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López Jiménez, N. E. (2002). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Martín-Barbero, J. (2005). Los oficios del comunicador. *Co-Herencia*, 2(2), 139–143. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/coherencia/article/view/621/550>
- Martín-Barbero, J. (2016). Cuando lo que importa es la comunicación que construye la gente. En *Avatares del comunicador complejo y fluido. Del perfil del comunicador social y otros devenires*. (p. 214). Quito: Ediciones Ciespal.
- Massoni, S. (2007). *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Massoni, S. (2016a). *Avatares del comunicador fluido y complejo. Del perfil del comunicador social y otros devenires*. Quito: Ediciones Ciespal.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Editorial Gedisa, S.A.
- Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Patria Grande.

DE NARRATIVAS Y HERMENÉUTICAS A LA VISIBILIZACIÓN DE LOS ACTORES PRINCIPALES: LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS JÓVENES¹.

FROM NARRATIVES AND HERMENEUTICS TO THE
VISIBILITY OF THE MAIN ACTORS: BOYS, GIRLS AND
YOUNG PEOPLE

Tobías Rengifo Rengifo*

* Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Doctor en Ciencias de la Educación. Rector de la Institución Educativa María Cristiana Arango, en Neiva, y profesor de pregrado y posgrado en las Universidades del Tolima y de la Universidad Surcolombiana.
tobiasrengifo@gmail.com

1 Este artículo es una reflexión derivada de la investigación realizada en el Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de CLACSO-CINDE, durante los años 2014-2017, en la ciudad de Neiva.

Cómo citar este artículo: Rengifo, T. (2019). De narrativas y hermenéuticas a la visibilización de los actores principales: los niños, las niñas y los jóvenes. *Revista PACA* 9, pp. 71-92.

Resumen: Se trata de una investigación adelantada en el marco del Postdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de CLACSO-CINDE, realizada dentro de los parámetros de la responsabilidad y la exigencia académica, epistemológica y metodológica, garantía suficiente para la confiabilidad. Esta investigación, además de valerse de los aportes del amplio espectro de la investigación cualitativa, propone nuevas alternativas como la sonoridad de las voces de los protagonistas, como son los niños, las niñas y los jóvenes. El lugar de enunciación es Latinoamérica, considerado como un campo verde y abonado para generar nuevas miradas en investigación, en diálogo con lo recibido desde el exterior, pero buscando siempre una identidad propia, que le permita leerse en perspectiva crítica para ayudar a desposeerse del pensamiento colonial que lo ha caracterizado por centurias.

Favorecer la visibilidad de los niños, niñas y jóvenes como actores principales es propósito central de este trabajo investigativo; que sean ellos los que narren y se narren en el ámbito escolar y en el ambiente latinoamericano, donde surgen de manera potente las llamadas epistemologías del Sur y el Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Palabras clave: narrativas, hermenéuticas, actores, reificación.

Abstract: This is an investigation carried out in the framework of the PhD in Social Sciences, Children and Youth, of CLACSO-CINDE, developed inside the parameters of responsibility and academic, epistemological and methodological demand, enough guarantee for reliability. This research, in addition to using the contributions of the broad spectrum of qualitative research, proposes new alternatives such as the loudness of the voices of the protagonists, such as boys, girls and young people. The place of enunciation is Latin America, considered as a green field and paid to generate new perspectives in research, in dialogue with what was received from outside, but always looking for an identity of its own, which allows it to be read in critical perspective to help get rid of thought colonial that has characterized it by centuries.

Promoting the visibility of children and young people as main actors is the central purpose of this research work; they are the ones who narrate in the school environment and in the Latin American environment, where the so-called epistemologies of the South and Latin American Environmental Thought emerge in a powerful way.

Keywords: narratives, hermeneutics, actors, reification.

Introducción

“El habla es la flor de la boca. En el habla florece
la tierra hacia el florecimiento del cielo”
(Heidegger, 1972:184).

Como bien escribía y cantaba el maestro Arnulfo Briceño: “del estero al morichal hienden las garzas el aire que susurra en las palmeras un canto de libertad”. Hender es abrirse paso, atravesar un espacio, romper por medio de una multitud de personas. En investigación equivaldría abrirse paso y desplazarse de escuchar a los autores clásicos, para sentir y visibilizar a los actores principales: los niños, las niñas y los jóvenes en la escuela. Las garzas hienden el aire para musitar la libertad. Las narrativas y las hermenéuticas ayudan a hender nuevos aires en la investigación para contemplar y rumorar las relaciones entre sujetos, pretendiendo que los sujetos estén cada vez menos sujetos de manera exclusiva a contemplaciones teóricas, a pensamientos abstractos, a incertidumbres y melancolías que podrían generar los resultados de las investigaciones tan positivadas que se hacen acerca del sujeto, objetivado tantas veces. El sujeto se relaciona consigo mismo, con los demás y con lo demás de múltiples maneras; una de esas es por medio de la narración. Narrar es contar, relatar, referirse a algo; decir y decir-se. Implica necesariamente

el lenguaje, que es verbal, escritural, gestual y simbólico; el lenguaje que habita la casa del ser, *Die Sprache ist das Haus des Seins*, en su morada habita el hombre, afirma Heidegger (1972:1). Podría decirse, por tanto, que el hombre es lenguaje, es palabra; por lo que también es narración y es interpretación. *Verba signa esse*, afirmó San Agustín (1963:541). Y en cuanto la palabra y el lenguaje constituyen el ser del hombre, la narración y la interpretación indican su humanidad.

Planteamiento de la cuestión

El ser humano ha contado historias, ha narrado sus epopeyas, ha magnificado su pasado, ha interpretado su realidad construyendo nuevas realidades. Los *griots* en África occidental han hecho gala de su gran memoria para develar y revelar a las nuevas generaciones, a través de narraciones, quiénes son, de dónde vienen, qué sentido tiene la vida (Haley, 1984). Para los griegos existe la figura prominente del dios Hermes, el heraldo que sirve de intérprete y traductor entre los dioses y los humanos. La palabra griega ἑρμᾶιον, muy próxima a Hermes, indica un descubrimiento fausto, un hallazgo afortunado; con lo que se puede decir que el hermeneuta tiene la virtud de descubrir lo que está cubierto, explicar lo que está oculto, quitar el velo, hacer el hallazgo afortunado. Por lo que es legítimo afirmar que la hermenéutica es el arte de explicar, de interpretar, de descubrir sentidos, ya que el todo es más que la suma de las partes. Lo que hace suponer que el lenguaje es una realidad muy compleja, que demanda conocimiento y reconocimiento para poder interpretar. Esto indicaría que el arte de la interpretación reviste una complejidad aún mucho mayor; donde la hermenéutica se mueve entre la teoría de la verdad (Gadamer, 1991) y la no objetividad en la interpretación (Bunge, 2007:96). Interpretación que es *interpretatio*, en latín representación, explicación; que conlleva entender y conocer.

La hermenéutica intenta descifrar el significado detrás de la palabra o del acontecimiento, el sentido mismo de la narrativa, más allá de las palabras que se usan en la narración. Pero el mundo actual, en el que simultáneamente subyacen y se visibilizan múltiples interpretaciones, desde el todo vale de Feyerabend (1989) y de los postmodernos, hasta el rigorismo de los neopositivistas y las miradas clasistas de la cultura (Vargas, 2010), que desprecian los saberes populares, dificultan el poder desentrañar esos sentidos, sombreando sus significados, en una época en la que es cada vez más difícil imponer verdades y certezas, pues el mundo no se agota en conceptos como representaciones universales.

En Breviario de podredumbre, el rumano Emil Cioran, escribió: “Todas las vías, todos los procedimientos de conocer, son igualmente válidos: razonamiento, intuición, repugnancia, entusiasmo, gemido. Una visión del mundo articulada en conceptos no es más legítima que otra surgida de las lágrimas” (1971:84). Por lo anterior se puede decir, sin temor a equivocación, que este es un tiempo privilegiado para la hermenéutica, es una época que requiere más interpretación y comprensión que explicación; es el tiempo obligado de las ciencias sociales, especialmente por la agenda desarrollista impuesta al mundo y que tiene su consecuencia y visibilidad en la crisis civilizatoria, descrita en parte por Nussbaum como crisis silenciosa, que pone los intereses económicos por encima de los estándares mínimos de vida y de calidad, con la tentación de producir máquinas utilitarias en vez de formar ciudadanos pensantes, que agencien el inaplazable cambio.

En el mismo sentido en que Hanna Arendt (2009:266) cree que el milagro que puede salvar al mundo de su ruina normal es la natalidad, porque el nacimiento de nuevos seres humanos permite la capacidad de acción, confiriendo fe y esperanza a los asuntos humanos; promover ese mismo nacimiento para que sean los niños, las niñas y los jóvenes, en medio de la crisis silenciosa y civilizatoria, los actores principales que se agencian haciendo oír su voz, por medio de sus narrativas, que faciliten su agenciamiento, materialicen la esperanza frente a la innegable crisis civilizatoria, en la que también están sumergidos en medio de sus dramas y posibilidades. De aquí la importancia para que las narrativas y las hermenéuticas ayuden a generar este amanecer, y no permitan que estas nuevas ilusiones sean destrozadas por el remolino de los sistemas imperantes, como en la canción del maestro Jorge Villamil, “Espumas”. Se trata de hender nuevos aires en la investigación, con nuevos actores, antes sujetos como datos estadísticos, sin voz ni voto; y desde ellos y con ellos mejorar la comprensión de sus murmullos, de su jerga y los idiomas propios de la niñez y juventud.

A partir de lo que afirma Saint Exupéry, en El Principito: “Las personas mayores son incapaces de comprender algo por sí solas y es muy fastidioso para los niños darles explicaciones una y otra vez” (2017:7), es dable pensar en la especialidad de una hermenéutica aplicada a la interpretación y comprensión de las narrativas de los niños, niñas y jóvenes; más aún, cuando éstos en la medida en que narran, se narran y se agencian políticamente. Como ejemplo puede servir la lectura del electrocardiograma de un niño que realiza el cardiólogo que no

es cardiopediatra, y puede leer una isquemia donde no la hay. Esto lo ayuda a entender Adorno, en Teoría Estética: “La negativa de Beckett a interpretar sus obras, unida a la consciencia extrema de las técnicas, de las implicaciones de los materiales, del material lingüístico, no es una aversión meramente subjetiva: con el incremento de la reflexión y mediante su fuerza incrementada, se oscurece el contenido en sí mismo” (2004:61). Ante estos dos problemas para una hermenéutica de las narrativas de los niños, niñas y jóvenes, emerge otro problema anunciado también por Adorno: “No es posible interpretar lo nuevo sin algún tipo de traducción a lo viejo” (2004:50). ¿Qué es lo viejo en los niños, sino la cosmovisión de los adultos, es decir, de los que ya no son niños ni jóvenes? Bien decía Kant: “La razón sólo reconoce lo que ella misma produce según su bosquejo” (2005:14). Con la consciencia de estas dificultades, que son limitantes para el trabajo investigativo, se presentan a continuación cuatro narrativas con el propósito de que sean generativas, agenciadoras de transformaciones de realidades dramáticas en posibilidades de nuevos sentipensares.

Narrativas de niños, niñas y jóvenes como referentes teóricos

Para Ospina, Carmona & Alvarado (2014) los niños narran generativamente sus identidades y subjetividades, construidas en sus contextos relacionales de la familia, la escuela y la comunidad, lo que demanda comprender y transformar sus sentidos y prácticas, centrando su atención en la potencialidad que tienen para interactuar simbólicamente y construirse socialmente. Aquí juega un papel preponderante el lenguaje, que los constituye y los habita (Heidegger); por medio de él los niños, niñas y jóvenes delatan, describen y cuentan sus realidades, ponen de manifiesto sus dramas, componen y constituyen sus propias interpretaciones, y son capaces de convertir su realidad dramática en posibilidades de aprovisionamiento político, como un *performance*; es decir, desde una narrativa generativa hacia una hermenéutica performativa, ontológica política. Los niños, niñas y jóvenes, vinculados a la escuela, vivencian ésta como espacio de socialización y lugar de agenciamiento. Esta escuela, además, ha sido y está colonizada por ambientes que tienen su origen e inspiración en los modelos económicos y en la crisis civilizatoria; se trata de una escuela acontecimental, donde también los maestros y sus directivos se encuentran abismados en dramas equivalentes, manifestados muchas veces en actitudes de desconocimiento de la crisis, de por sí llamada silenciosa, e indiferencia frente a sus propios dramas y los de sus alumnos.

La narración la harán cuatro niños, estudiantes todos de educación básica primaria. Estas narraciones indicarán sus lugares de enunciación; por tanto, sus relatos son sus historias acontecidas en sus particulares circunstancias. Y al enunciarlas denunciarán sus realidades construidas por los adultos a manera de cárceles, y reclamarán el derecho a ser escuchados y permitírseles el desarrollo de sus capacidades de agenciamiento de sus posibilidades, antes que ser considerarlos como menos en razón a su corta edad. La Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana², como toda escuela, está abocada a suscitar y gestar espacios, tiempos y posibilidades para que sean sus mismos estudiantes quienes hagan conscientes sus prácticas, las visibilicen y reflexionen, adhieran sus propias apreciaciones, como camino que lleva de la narrativa que devela realidades y genera posibilidades a la hermenéutica que realiza lo que anuncia. Para el caso particular, tres niñas y un niño narrarán sus dramas en el que se encuentran, develarán sus sentipensares y mostrarán el camino hacia un agenciamiento político, en clave de una hermenéutica performativa.

Las niñas María Polanía, Ana Sofía, Yesenia y el niño Juan Roa³, que, aunque son niños reales, que se encuentran matriculados estudiando, simbolizan a tantos niños aún invisibilizados y perdidos en medio de la desorientación social y la crisis por la que atraviesan las dos instituciones básicas para su formación: la familia y la escuela. Juan Roa, María Polanía y Yesenia entrecruzan su drama con la realidad económica que los atraviesa y conmociona; la niña Ana Sofía reclama sus derechos ante la no sorpresiva sordera de quienes dicen velar por su formación. Los problemas parecen desbordarlos, pero, en virtud de toda la connotación que tiene el ser niños aún, indicarán en sus narraciones las esperanzas de transformación de sus relatos y de sus vidas. Ana Sofía es la menor, de sólo 7 años de edad, mientras que Juan Roa y María Polanía coinciden en edad, 9 años, y comparten el mismo salón de clases; Yesenia es la

2 En Colombia, a partir de la Ley 715 de 2001, se crearon las instituciones educativas, las cuales agrupan varias escuelas y colegios, garantizando mínimo el tránsito de estudiantes desde el nivel de preescolar hasta la educación secundaria básica. La Institución Educativa María Cristina Arango es de carácter oficial, y se encuentra ubicada en el Barrio Las Granjas, de la ciudad de Neiva, Departamento del Huila, Colombia. Neiva se encuentra aproximadamente a 300 kms de distancia desde Bogotá, hacia el sur. Se atienden 1500 niñas, niños y jóvenes, de estratos socioeconómicos 1 y 2.

3 De acuerdo con la legislación colombiana, pero también en observancia de las normas internacionales adoptadas por la ONU, se protege la identidad del menor; por tanto, los nombres han sido cambiados.

mayor, 13 años, pero su realidad es más dramática, en el sentido en que lo afirma Honneth: “Cualquier intento de apoderarse del cuerpo de una persona contra su voluntad, sea cual sea el objetivo buscado, provoca un grado de humillación, que incide destructivamente en la autorreferencia práctica de un hombre con más profundidad que las demás formas de menosprecio” (Honneth, 1997:161).

Las tres niñas y el niño esbozan un problema muy serio, en el que se puede vislumbrar una simiente de relaciones sociales calculadas y frías, que ceden ante una disposición instrumental del otro y de lo otro. El caso de Yesenia, la niña de 5° grado de primaria, es negociada, vendida por su mamá en el comercio de lo sexual. Al respecto, aclara Honneth que cuando las personas se tratan como si fueran mercancías u objetos, por tanto, insensibles y sin sentimientos, como simples seres inertes, se da el fenómeno de la reificación, que se refiere ante todo a un comportamiento humano, relacionado con la transgresión de los principios morales o éticos: “Lukács afirma que la reificación no significa más que el hecho de que una relación entre personas (adquiere) una carácter de cosidad” (Honneth, 2007:23). Epistemológicamente se puede señalar como la tendencia de querer reducir todo a magnitudes, hasta el mundo de la vida humana y los sentidos que le subyacen, la sonrisa y las relaciones amorosas, que sufren un efecto de metamorfosis, decaídas muchas veces en la industria del sexo.

Yesenia es una niña de 13 años de edad, que cursa grado 5° de primaria, en la sede⁴ Los Pinos, de la Institución Educativa María Cristina Arango. El caso hubiera pasado desapercibido, como posiblemente pasan la mayoría de los casos, muchas veces porque los niños han sido atemorizados y amenazados por sus abusadores, y la escuela, sus maestros y directivos no logran escucharlos, menos pensar en agenciarlos y empoderarlos para que narren sus dramas, enfrenten sus tragedias y denuncien a sus abusadores. El caso se conoce por un problema entre una señora acudiente, quien es la madre de Yesenia, y un abuelo acudiente de otro niño, a quien la señora le cobra ciento cincuenta mil pesos (\$150.000,00)⁵. Hasta aquí el caso no tiene ninguna relevancia para la Institución Educativa. El problema se dimensiona cuando a través de la Orientadora Escolar se sabe de un caso

4 En Colombia, a partir de la Ley 715 de 2001, se crean las instituciones educativas organizadas por varias sedes, pero bajo una misma administración rectoral. En este caso, la Institución Educativa María Cristina Arango, está conformada por las sedes Mi Pequeño Mundo (preescolar), Los Pinos (primaria) y María Cristina Arango (primaria y secundaria).

5 Aproximadamente 50 dólares.

de una niña a quien, al parecer, su mamá la prostituía, y resultó tratarse de la misma niña del grado 5° de primaria. En la medida en que fue posible ir entrevistando a la niña, fue narrando todo un drama de pavor que genera indignación, consternación y angustia. La niña era obligada por su mamá a mantener relaciones sexuales con hombres muy mayores, a cambio de dinero.

Yesenia, ¿cuánto hace que esto viene sucediendo? “Como un año”. Además de tu mamá, ¿hay otras personas que te obligan a tener relaciones sexuales? “No. Yo vivo con ella y soy la mayor. Mis otros tres hermanos son menores”. ¿Y tu papá? ¿Tienes papá? “Sí, pero está en la cárcel y, además, él no vive con mi mamá, y tampoco es el papá de mis otros hermanos”. ¿Tu mamá trabaja, o qué hace? “No. Ella no trabaja”. Y, entonces, ¿con qué dinero compran la comida y pagan los servicios? “No sé; pero los papás de los otros niños le dan algo, y ella cobra cuando vienen unos viejos a la casa y tienen sexo conmigo. Pero también, el marido que tiene ahora él le da dinero, y con eso nos mantenemos”. Una vez tu mamá fue a la escuela y habló con Nacho, el coordinador, para que le ayudara a cobrar ciento cincuenta mil pesos que le debía el abuelo de un niño, ¿qué sabes de eso? “Sí, yo sé. Él se los debe porque estuvo conmigo y le quedó debiendo a mi mamá; y han tenido hartos problemas por eso. Porque él dijo que no le iba a pagar y mi mamá le dijo que lo iba a denunciar, y juntos se han amenazado. Yo le dije a mi mamá que no le cobrara más, porque ella lo llama cada rato y pelean muy feo por teléfono, y se pone brava con todos en la casa”. ¿Cómo te sientes? “Mal... muy mal” (Yesenia se agachó por un momento). ¿Por qué te sientes mal? “Porque ella me obliga a hacer eso y yo no quiero... Yo ya le dije a ella que me iba a ir de la casa o que me iba a suicidar y que era su culpa”. Y ella, ¿qué te responde? “Deje de decir maricadas... o con qué quiere jartar... no ve que todo vale... Y me manda a hacer oficio”. De tu familia ¿alguien sabe? “No. Nadie. Mi mamá hace como un año me dijo que teníamos una forma de tener harta plata, y que nos iba a alcanzar hasta para comprar una casa y un carro y vivir muy bien; pero que todo dependía de mí; y me explicó lo que tenía que hacer, y me dijo que no me asustara, que al comienzo era como feo, pero que después me iba a gustar”. Obviamente, el caso se denunció de manera inmediata⁶.

6 La niña fue entregada a la Policía de Infancia y Adolescencia y al ICBF, y el caso hizo trámite a la Justicia.

Esta tragedia así narrada es más que suficiente; Yesenia no necesita de una evidencia empírica, como tampoco se pueden exponer a los miles de niños abusados a que lleven la carga de la prueba de sus denuncias. Este drama no sólo es muy revelador, sino que en él se encuentran sumergidos miles de Yesenias, miles de estudiantes, miles de familias y miles de cuerpos reificados, pero sensibles, vivos, acontecidos y desgarrados. Esta tragedia, que no es sólo nacional, pareciera no tener solución desde las lógicas de las ciencias que investigan para explicar lo que sucede o que se quedan en el morbo que produce el dato estadístico, y no logran comprender para agenciar, sino que se terminan fácilmente en la re-victimización. Absolutamente nada justifica que la mamá ponga en venta a su pequeña hija en la prostitución, así la precariedad económica atravesase todo el relato: “Ella cobra cuando vienen unos viejos... y con eso nos mantenemos... o con qué quiere jartar... no ve que todo vale... Mi mamá me dijo que teníamos una forma de tener harta plata”. Para el sistema económico imperante todo es transacción. Pero la inocencia de una niña o niño no tiene precio, ni el cuerpo de una mujer adulta o de cualquier persona. Hacer algo en su contra es un indicador de la crisis civilizatoria y muchas veces silenciosa, pero que reta al ser humano para que trasiegue el camino de regreso a casa, a la naturaleza.

Se trata de generar la posibilidad de que los niños, niñas y jóvenes puedan narrar todo lo que les acontece, relatar los hechos, expresar sus sentimientos al respecto, contar su experiencia, ayudar a desentrañar sus sentidos. Para Ricoeur (1996) la hermenéutica permite la develación de la ex-peri-encia de cada sujeto por la plasticidad en el lenguaje, acontecida principalmente en la narración, que genera pluralidad en los usos del lenguaje.

En este sentido, hay que suponer que la importancia que la hermenéutica ontológica política tiene para la investigación en Ciencias Sociales, está orientada a la captación de la experiencia humana en una trama de sentido que bien puede asociarse a una operación cuyos elementos pueden ser la experiencia humana; el fondo operante de dicha experiencia; y los modos como los seres humanos se hallan en esa experiencia. Cabe anotar que uno de esos modos es el acto de *narrar* y de *narrarse*. La hermenéutica ontológica se configura, así como un esfuerzo ético en tanto *capacidad* del sujeto investigador por trabajar con personas, con seres cuyas formas de evidenciar la vida sobrepasan el terreno de la evidencia empírica, más que con razonamientos seguidos de una demostración y argumentación lógica en el orden de la certeza y de la verdad. (Alvarado, Ospina & Sánchez, 2016:991).

Toda experiencia humana, en cuanto tal, está cargada de sentido(s); desentrañarlo es labor del investigador y de la hermenéutica, pero es agenciamiento del mismo niño a través de su narrativa generativa. Alvarado, Ospina & Sánchez (2016) muestran como itinerario a la narrativa generativa y a la hermenéutica ontológica política para evidenciar y comprender las diferentes formas en que los niños, niñas y jóvenes construyen su subjetividad e identidad, y puedan ir más allá hasta alterar su condición de víctimas o de desventaja frente a quienes ostentan poder y deciden por ellos, y cambiarla o modificarla “hacia narrativas de instauración de prácticas de agenciamiento capaces de instituir formas nuevas de vida” (p.996).

En relación con los dramas narrados por Juan Roa y María Polanía, pareciera inicialmente que el problema no fuera más allá de la exigencia que el niño hace a la niña para que le devuelva dos mil pesos que le debe; pero ella no tiene con qué devolverlos y teme decirle a la mamá que se los aporte, porque preguntará la razón de esa deuda, y la razón no era un préstamo, sino un negocio. Él quería un beso de la niña, pero no sabía que la niña le cobraría por el beso. A él le gustaba y quería que fueran novios; a ella inicialmente también, pero como él le pidió que le devolviera lo que le pagó por el beso que ella nunca le dio, dejó de gustarle. Cuando ella le dijo que los besos los vendía a dos mil pesos, a él le pareció “bacano”, pero después, según lo narra, no le quedó gustando esa idea, aunque Juan alcanzó a juntar lo del recreo de dos días, y le pagó a María por el beso; ella ni le dio el beso ni le devolvió el dinero. Todo guardaba la apariencia de ser un simple problema transaccional entre niños; que podía haberse quedado como una anécdota más de tantas que acontecen en la escuela.

Con cada uno de los dos niños se realizaron varias entrevistas en profundidad; se usaron algunos dilemas buscando confrontar lo que decían y que fueran leyendo su realidad también como en un espejo para que terminaran entendiendo lo que inicialmente no lograban analizar. Iniciar el diálogo con ellos fue difícil en un comienzo, porque estaban muy prevenidos, especialmente la niña. Juntos pensaban que se les iba a citar a los papás, hacérsele anotación en el observador; además, la figura del rector también les generaría cierto temor. Esta condición inicialmente limita la investigación, por lo que fue necesario con los actores aquí relacionados despojarse de la figura de poder, ponerse en condición de diálogo casi paterno, garantizar que no habría ninguna sanción de ninguna clase, y que lo único que interesaba era su bien-estar, su alegría en la escuela, sus buenas relaciones de amistad y compañerismo con los demás. Hubo necesidad de poner en práctica lo establecido por Alvarado, Ospina & Sánchez (2016:991):

Si la demanda es por la comprensión del lenguaje otro, ahí estamos inmersos en la hospitalidad con nuevos modos de asumir la realidad y la vida en general. Si de lo que se trata es de des-localizar nuestro campo de percepción para sumergirnos en otro, ello demanda de nosotros un esfuerzo moral por ver en otra dirección y desde otra orilla, prueba de que estamos agenciándonos en el marco de la solidaridad y el reconocimiento.

Así narró Juan su bonita e ingenua amistad con la niña María: “Cuando mi mamá me empaca algo rico para comer en el recreo, yo a veces le doy a ella”. Lo que sentía por ella: “ella es mi amiga (...); a veces le presto algunas tareas”. Sus afectos, cuánto jugaban durante los recreos: “pero es que ella prefiere jugar con sus amigas (...), y yo le he querido decir que seamos novios, pero me da pena”; y cómo se dio lo de cobrarle y pagar por un beso: “Al fin me animé, porque le conté a Carlos, mi amigo, y me dijo: Usted es más tonto, mano, dígame a esa vieja que le dé un beso. Y, entonces, me animé y le dije: María, ¿me da un beso? Y de una me contestó: Si quiere un beso, se lo vendo. Vale dos mil pesos. ¿Cuántos quiere que le venda? Yo le dije: ¿De verdad, María? Ella me dijo: Sí. Y se fue corriendo, pero me dijo: No le fío... jajaja! Entonces, Carlos me preguntó qué me había dicho María, y le dije que me había dicho que no, porque si le digo que ella vende besos, Carlos casi siempre le dan para el recreo y va y se los compra, y él también quiere ser novio de ella. Entonces, pensé que mejor yo conseguía la plata con lo que mi mamá me daba. Pero como ella a veces me daba sólo mil pesos, le dije una mentira: que en el colegio la profesora me había pedido dos mil pesos para una actividad, y me dijo: después se los doy porque hoy no tengo. El jueves me dio dos mil pesos, y así completé tres mil. Me gasté mil en el recreo y le di los dos mil a María, y ella me dijo: después le doy el beso. Cogió la plata y se fue, y yo pensé que ella me iba a dar el beso de una vez. Pero, no. Entonces, el viernes yo estaba pendiente, y no me puso cuidado; yo la miré en el salón y ella me estaba mirando y subí las cejas varias veces para que ella entendiera que nos viéramos en el recreo. Ese día salió al recreo con las amigas, y entonces yo también me fui a jugar y no pasó nada. El lunes no hubo clase porque era festivo, y el martes le pregunté: María, ¿se acuerda?, ¿se acuerda? Y me dijo: Sí, pero después porque hoy no quiero. Así me mamó gallo toda la semana. Hasta que el viernes le dije: María, entonces devuélvame la plata. Y me dijo: La otra semana le doy el beso”.

La narración que hace el niño Juan de su drama, no se puede escuchar, leer y comprender por el camino de la certeza y la evidencia, iniciado por

Descartes y desarrollado con base en las ideas claras y distintas; este no es el trayecto. Obviamente, las narrativas generativas y la hermenéutica ontológica política se distancian de esas pretensiones de verdades verificables, para dar paso a la comprensión de sentido y al agenciamiento del sujeto que al narrar se narra a sí mismo. Recuerda Ricoeur (1996) que en la hermenéutica subyace el juego del narrar. Como corolario, el investigador tiene un rol político dentro de una esfera ética (Alvarado, Ospina & Sánchez, 2016:991), que facilite el agenciamiento en observancia del pleno respeto del otro como absolutamente otro, y quien se enuncia y anuncia a través de su narración. Para Alvarado, Ospina & Sánchez (2016) el investigador está presto a comprender el lenguaje del otro, bien sea permitiendo la “hospitalidad” de nuevos lenguajes y maneras de percibir la realidad, o desplazando su lugar de enunciación en procura de “una práctica de alteridad justa; que no se mueva en una orilla exotizante del otro, y al mismo tiempo que se aleje de una orilla solipsista y radical” (991).

El niño Juan seguía descorriendo el velo de su realidad, narrando y narrándose. Se le preguntó: ¿Y qué pasó la otra semana?, Juan. “Pues, nada... ella no me quiso dar el beso. Yo le dije hartas veces y ella siempre se iba o ni me saludaba. Entonces, le conté a la profe Amanda y a ella me dijo: ¿que qué? Eso no puede ser cierto, y llamó a la profe Carmenza y le contó, y se rieron. Y me dijeron: como no está el coordinador, vaya y le cuenta al rector para ver qué le dice. Por eso vine y le conté”. La pregunta que mueve este esfuerzo hermenéutico es si definitivamente para el niño y la niña el problema radica en los dos mil pesos, o en el incumplimiento de la niña María, o si realmente el problema tiene otro trasfondo. Juan, ¿usted qué piensa de que María venda besos y le cobre a usted dos mil pesos para darle un beso? “Ya no me gustó esa idea. Al comienzo me pareció como raro, pero bacano, porque pensé que nos íbamos a cuadrar”. Buscando ir más allá en el diálogo, hubo necesidad de cambiar a los protagonistas de su relato para contrastar y corroborar mejor lo expresado por Juan: ¿Qué pensaría usted si su mamá le cobra a su papá por los besos que se dan, o porque juntos duermen en la misma pieza? “Me parece que eso sería muy feo. Es como si mi mamá fuera como una de esas mujeres que trabajan de putas, y que los hombres les pagan para comérselas... No... No me gusta”. A esta altura, el niño Juan se quebró y lloró un poco. Luego dijo: “Yo quiero que María me devuelva mi plata. Yo ya no quiero besos”.

Juan pagó por el beso porque fue la condición que le puso la niña que a él le gustaba. No era posible, como punto de partida para el análisis, cuestionar por qué permitieron ambos niños que la relación afectiva

subyacente entrara en lógicas economicistas donde todo se convierte en mercancía. No les corresponde a los niños hacer el análisis que no alcanzan a hacer muchos adultos, inclusive formadores de niños; y es difícil aventurar más allá en la imaginación, pues, aunque con los niños se han tenido varias conversaciones, donde se les han presentado dilemas para su análisis, y cada vez manifiestan con más claridad que no está bien pagar por un sentimiento o afecto, y que ese no es el camino de los afectos; sin embargo, quedan algunas preguntas que permiten orientar el proceso que se lleva con los dos niños: ¿Se ha logrado un empoderamiento de Juan y María, al punto de que hayan hecho una lectura definitivamente crítica y su drama se haya transformado de un relato agónico en una emergencia protagónica de su pensar y su hacer, que los conduzca a una nueva manera de estar y de ser en el mundo?.

María, después de algunos momentos de compartir para generar confianza y poder entrar en las entrevistas en profundidad, aceptó haber cobrado por el beso, haber recibido el pago por anticipado y no haberle dado el beso a Juan. Manifestó las razones de ella para no darle el beso al niño Juan: “Es que ese niño ya no me gusta... Antes sí era más chévere conmigo, pero ahora se ha vuelto muy cansón cobrándome la plata todos los días, y cada rato me dice que le devuelva los dos mil, o si no le va a decir a mi mamá el martes⁷ cuando ella venga a hablar con la profe... Antes era mejor; me prestaba las tareas y jugábamos más; pero ya no... sólo se lo pasa cobrándome”. La otra razón es porque la niña entiende que dar un beso generaría un mayor compromiso, y eso le acarrearía problemas con la mamá: “No, yo no tengo novio. Mi mamá me pegaría muy duro”. ¿Y por qué no le devuelves los dos mil pesos? “Es que ya me gasté los dos mil pesos, y no los tengo; y si le pido a mi mamá no me da esa plata, y me pregunta para qué, y se me arma un problema peor”.

Al preguntársele a la niña por qué le había pedido a Juan dos mil pesos para darle un beso, ella misma se sorprendió de esa acción: “No, yo nunca antes había hecho eso. Era la primera vez... No sé... se me ocurrió cuando él me pidió un beso”. Indagando un poco más, para que ella se hiciera consciente de la génesis de su acción, contestó luego de un momento de reflexión: “Es que donde vivo hay una muchacha grande, como de quince años, y cuando nos ponemos a hablar ella nos dice que no seamos tontas, que los hombres son para sacarles plata, que nunca se lo demos a

7 En la Institución Educativa se han organizado todos los martes la atención a padres de familia de 6 a 7 am o de 6 a 7 pm.

nadie gratis y que les cobremos por todo” ¿Qué es dárselo a otro? “Pues acostarse con otro, tener relaciones sexuales con un hombre”. ¿Y cómo te parece eso de cobrar por tener relaciones sexuales? “A mí me parece que no está bien. Mi mamá habla conmigo mucho y me dice que algún día voy a tener novio, y que si él me quiere y yo lo quiero tenemos que ser muy respetuosos; que nadie tiene por qué tocarme, y que si alguien me dice algo, le diga de una vez a ella, que ella no me va a pegar por eso”. Y, entonces, ¿por qué le pediste a Juan dos mil pesos para darle un beso? María se puso a llorar, y hubo necesidad de decirle que no se preocupara, que nadie la estaba criticando, ni se le estaba juzgando o cuestionando por lo que había hecho, solamente que era muy importante que ella reflexionara por qué se le había ocurrido cobrar por un beso, que nadie le estaba diciendo si eso era bueno o malo, y que lo más importante era que ella misma entendiera qué había pasado y por qué le había pedido a Juan dos mil pesos. “Yo creo que por lo que me dice Jéssica, la muchacha que vive en la misma cuadra; ella es muy chistosa y nos hace reír mucho... Ella dice que tiene tres novios, y que todos le dan plata, y que con eso se compra la ropa que tiene... Ella vive en una casa muy pobre, pero es la que mejor se viste, y a veces nos gusta”.

84

Son sus palabras las que develan su cosmovisión, su mundo, su drama, su realidad; es el relato de una niña, que a su corta edad se ve conmocionada por el mundo creado por los adultos; son muchos mundos construidos socialmente que, a manera del concepto de campo de Bourdieu, se confrontan en los niños, niñas y jóvenes que tratan de salir adelante como las hiedras se cogen de las piedras para no irse abajo. ¿Qué pesó más en la respuesta de la niña María a Juan para que se le ocurriera venderle un beso? Quizás la realidad socioeconómica de su familia la haya conducido a su corta edad a buscar en la venta de besos una forma de economía alternativa o, talvez, esta transacción de besos a cambio de dinero sea manifestación de la colonialidad⁸ del poder capitalista ya inserto en la niña y su entorno. El intercambio de bienes en una sociedad capitalista

8 Explica Aníbal Quijano: “Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El *colonialismo* es, obviamente, más antiguo, en tanto que la *colonialidad* ha probado ser, en los últimos quinientos años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado”. (2014:285).

termina influyendo de manera permanente el accionar intersubjetivo, a tal punto que llega a constituirse como una segunda naturaleza; es decir, no solamente se transforma la percepción de los entornos, sino que se va transformando el mismo sujeto (Rengifo, 2013); y esta transformación se va dando en diferentes maneras de utilización instrumental de los demás, como consecuencia de la influencia y demás repercusiones que tiene en las condiciones de vida la realidad de lo económico, como es el caso del niña que vende besos por la oportunidad que le brinda el niño ante la manifestación de su sentimiento. Pero todas estas son respuestas pre-elaboradas de los adultos más que de la misma niña.

María ha llegado en su narración hasta el germen de donde pudo haberse originado su respuesta espontánea para cobrar por un beso. Su relato da indicios de la influencia en ella de la joven Jéssica, que le ha enseñado otras maneras de conseguir dinero. ¿Cómo lograr que María entienda, desde ella misma, que también Jessica está inmersa en una realidad que no les hace bien?; porque una concepción de la vida determinada por el afán de conseguir dinero a cualquier precio, terminará por desdibujar el destino mismo de su existencia y el sentido de la vida, que tienen como escenario natural la búsqueda de la felicidad. El interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) ayuda a entender que cuando las personas interactúan con las demás personas y con objetos, lo hacen en razón al significado que tienen, y que convierten en símbolo, es decir, lo abstraen y, a partir de esa significancia, establecen su relación. Pero lo que significa es fruto de la comunicación que se tenga, y en la medida en que esa interacción social se vuelve cada vez más importante, así mismo crece esa relación significativa. ¿Cuál fue el signo que produjo en María un mayor significado, y cómo ayudó en ella a determinar una conducta que se pudo haber visto reflejada en su respuesta, aparentemente espontánea? Lo importante es ayudar a María para que ella llegue a la respuesta que considere, tanto en cuanto logre agenciarse ella consigo misma, y que su propia narrativa le genere la respuesta, sin inducirla de parte del investigador. Son los niños, niñas y jóvenes quienes, en ese interaccionismo simbólico, se construyen socialmente interpretando sus ex-peri-encias a partir de los significados que otorgan, y que van jerarquizando según la importancia que le otorguen, reproduciéndolos y transformándolos en nuevos significados, a la manera de la dialéctica hegeliana.

Para el interaccionismo simbólico, la comunicación es construcción de sentido. En esta línea de pensamiento, la niña Ana Sofía, de escasos 7

años de edad, hace gala de un admirable despliegue comunicativo, que le permite, a partir de su lenguaje, crear y recrear nuevas realidades para afrontar con decisión y responsabilidad las consecuencias que pueda tener su rebeldía ante el poder. Es la realidad que se vuelve dramática cuando la escuela no agencia políticamente a los niños, niñas y jóvenes que la habitan, y parecen simplemente ocupándola. Igual suerte, corren en sus familias, cuando los niños, niñas y jóvenes están acompañados por la indiferencia de los adultos, que los abocan a vivir dramas, reproducidos en diferentes escenarios de la sociedad en general. Se trata de acompañar y agenciar a Ana Sofía para que desde su narrativa generativa logre transformar su situación problémica en mejores posibilidades, construyendo otras realidades en la interacción con las demás niñas con las que convive en un hogar comunitario.

Ana Sofía no tiene padres biológicos que respondan por ella, y a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– fue entregada a una comunidad religiosa protestante, donde, de acuerdo con su narrativa, la obligan a levantarse a la madrugada a hacer la oración: ella, a pesar de su corta edad, busca directamente hablar con el rector de la Institución Educativa, sin agotar otros momentos con profesores, orientación escolar o coordinación. Plantea literalmente lo siguiente⁹: “Es que yo tengo derecho a dormir hasta más tarde, y no es justo que me obliguen a levantarme a las 4 de la mañana a hacer la oración; siendo que yo estudio en la jornada de la tarde; pero todos los días me levantan a esa hora...”. En el diálogo que se empezó con la niña a partir de esa impactante obertura con la que la niña comenzó a hablar, demandó toda la atención del caso. Después de vivir un largo tiempo en el ICBF, ahora se encontraba en una casa junto con varias niñas, de propiedad de una iglesia conocida como Casa sobre la Roca; donde, según lo reitera la niña, hacer la oración no era opcional, sino que era una de las normas infranqueables. Todas las niñas, sin excepción, tenían que orar varias veces al día, pero por la que ella protestaba era por la primera oración, que se realizaba a la madrugada, y eso le menguaba

9 Este relato lo hizo una niña de 2° grado de primaria, e impactó por su capacidad para denunciar y reclamar sus derechos, a pesar de su corta edad. Ella vivía en un hogar que financiaba económicamente la iglesia evangélica Casa sobre la Roca. Hubo necesidad de entrar en contacto con esa comunidad religiosa, y se le expuso al pastor, acompañado por un grupo de su comunidad, la situación expresada por la niña, resaltando el gran valor de la pequeña y las razones de peso de su sentido reclamo, ante lo cual prefirió retirar de la Institución Educativa 7 niñas que pertenecían a esa comunidad, manifestando que la propuesta educativa de la institución la consideraba peligrosa por “libertaria y perversa”.

su derecho al descanso. Oponerse le granjeaba problemas con las demás niñas, pues su relación había cambiado desde que protestaba, al punto de ya no querer estar ahí: “Soy una niña, y siento que me desprecian porque les digo que no me gusta hacer la oración, sino que tengo derecho a dormir hasta más tarde...; quiero dormir hasta más tarde... Hasta con unas amigas que antes nos queríamos mucho, me di cuenta que ya no me quieren ni me aprecian desde que me pongo brava porque me hacen madrugar”.

Evitando incomodar en lo más mínimo a la niña, ya que esto lo relata en un primer encuentro, se le preguntó muy sutilmente por la formación religiosa que recibía en la casa; a lo que dijo: “Nos toca hacer la oración cuando todavía está muy oscuro... durante el día hay que hacer varias veces oración... La que no me gusta es la primera, que es por la madrugada, porque tengo mucho sueño, y me despiertan para rezar... Cuando me acuesto le pido a Dios que al otro día no me levanten temprano, pero siempre, siempre me despiertan”. Si para muchos la oración es un diálogo o encuentro con Dios, la niña pide en su oración que no haya diálogo ni ningún encuentro mientras ella disfruta de su derecho a dormir y descansar. Impresiona la edad de la niña para encarar esta situación, ante la cual hasta los adultos manejan ciertos chantajes evitando disgustar a Dios o a la idea que tengan de él.

¿Qué sucedió en los primeros años de Ana Sofía, que le permitieron a sus escasos siete años reclamar sus derechos con vehemencia, y especialmente su derecho a dormir hasta más tarde, porque ella se percibe a sí misma como una niña, sujeta de derechos, con voz para reclamar? Indudablemente ha logrado esta comprensión desde su autorreflexión, a pesar o en virtud de su corta edad, con la cual ha ido construyendo su subjetividad e identidad, fortalecido su capacidad de agenciamiento político, que le han permitido enfrentarse a un grupo que tiene una posición dominante sobre ella y aparentemente cerrado en sus políticas de dirección, como son los dirigentes de la casa donde vive, y llegar hasta la rectoría¹⁰, sin importarle primero hablar con la directora de grupo u otra persona. Quizás intuía que podría encontrar un mayor respaldo.

10 Hay una anécdota del día en que llegó a la Rectoría. La Coordinadora le abrió la puerta, y la niña le dijo: “Necesito hablar con el Rector”, ante lo cual hubo una primera actitud de admiración por la manera vehemente como lo dijo, pues no es usual, prácticamente nunca antes ni después ha sucedido que un niño, a tan corta edad, tome la decisión de hablar con el rector. Apenas siguió, al ver que la Coordinadora aún seguía en la rectoría, la miró y le dijo: “Pero sólo con el Rector”; la Coordinadora tuvo que abandonar la oficina de rectoría.

Ana Sofía, ¿qué crees que piensa Dios de tu actitud de querer seguir durmiendo un poco más y no levantarse tan temprano a hacer la oración? “Yo creo que él no se pone bravo conmigo, porque él me comprende, porque soy una niña y estudio por la tarde”. Es decir, por encima de lo que le digan los adultos y hasta las demás compañeras, Ana Sofía no ha cedido ante el posible chantaje de presentar a un Dios vengador o castigador. Ella cree en él, pero sabe que él no necesita sacrificios. ¿Por qué dices que con tus amigas ya no hay el mismo trato de antes? “Porque me dicen que soy mala porque no me gusta hacer la oración tan temprano, y que uno vale en la casa por ser buena hija de Dios, y que las niñas buenas siempre hacen oración antes de que salga el sol”. ¿Y eso te preocupa mucho? “La verdad que casi no me importa lo que digan... Sólo Maribel me aprecia muchísimo; creo que es la única que me apoya porque me quiere mucho; pero ella casi no puede decir nada porque la castigan”. El relato de la niña está cruzado por estas expresiones, que hacen parte de la cotidianidad; se trata de un lenguaje economicista para expresar afectos y sentimientos. Inclusive, la niña habla de que su “valor” en la casa depende de levantarse antes de que salga el sol a hacer oración. Pero, parece que nadie escucha ni entiende que la verdadera oración con sentido completo, que redacta muy bien la niña y en la que hace énfasis, es: “tengo derecho a dormir”.

Al ampliar Ana Sofía su radio de acción, necesariamente se encuentra con una mayor regulación, porque aumenta más la posibilidad de desconocimiento, ya que la razón de ser del derecho radica en el revés, en la posibilidad de negación del otro. Ahora, si no se trata de la negación del reconocimiento, sino de un reconocimiento incompleto, no pleno, disminuido, en el que no se reconoce al otro en su total dignidad, sino que se reconoce algo del otro, muchas veces condicionado por intereses no nacidos del ser del sujeto, como es la condición que se impone a Ana Sofía de que debe levantarse antes de que salga el sol a hacer oración para agradar a Dios, sin importar si tiene o no derecho a seguir durmiendo, es una lesión causada a la relación intersubjetiva, que afecta la comunicación, la cual se encuentra a la base de la interacción y de la construcción simbólica de sus relaciones con los demás y consigo misma.

Visibilizar a los actores principales como metodología y confiabilidad del proceso

Los niños, niñas y jóvenes son los indicados en las narrativas generativas y la hermenéutica performativa para desentrañar y visibilizar la realidad compleja y apasionante en la que están inmersos. Juan,

María, Ana Sofía y Yesenia develan el sentido y significado de su cruel realidad, que permite entender mejor la comprensión que ellos tienen de su entorno socioeconómico y familiar, y cómo este entorno coarta y condiciona las percepciones de sí mismos, haciendo que su capacidad de agenciamiento se vea más limitada. De ahí emerge más la importancia de que las narrativas de los niños y niñas sean generadoras y constructoras de nuevas realidades, para lo cual la hermenéutica ontológica política o performativa tiene un gran potencial en la búsqueda de alternativas. Se trata de ponerse en el lugar del otro, com-padecerse con su relato, tratar de entender sus sentimientos y deseos; requiere, para Nussbaum (2010), desarrollar la imaginación narrativa. Los niños, niñas y jóvenes narran sus dramas, sus vivencias, sus ex-peri-encias; que pueden caer en la trivialización del adulto por su mirada distante, por la falta de acogida y hospitalidad a sus narrativas. Los niños narran generativamente sus identidades y subjetividades, afirman Ospina, Carmona & Alvarado (2014), construidas en sus contextos relacionales de la familia, la escuela y la comunidad; lo que demanda comprender y transformar sus sentidos y prácticas, centrando su atención en la potencialidad que tienen para interactuar simbólicamente y construirse socialmente. De aquí emerge la importancia de partir del lenguaje, para que, por medio de él, los niños narren sus realidades, develen el drama de estar inmersos en las transacciones economicistas de sus afectos, integren sus propias interpretaciones, para que conviertan su realidad dramática en posibilidades de agenciamiento político como manifestaciones de su sentipensar.

Para la filosofía analítica, el lenguaje configura el mundo, en el que también están incluidos los niños, niñas y jóvenes; lo que indica que están constituidos por el lenguaje, por la palabra, en el sentido heideggeriano. El lenguaje y la palabra se dan en contextos particulares, en los mismos que los niños padecen sus dramas y vivencias, que demandan una comprensión situada, contextualizada, donde la objetividad, en el sentido positivista, no tiene cabida, ya que el lenguaje demanda comprensión, interpretación, análisis, reflexión, ponerse en el lugar del otro; sin olvidar que el lenguaje humano también es expresión del engaño y la mentira, de la ficción y la verdad (Gadamer, 1993:53). El ser humano -entiéndase: los niños, niñas y jóvenes también- es por naturaleza un ser semiótico, que da sentido y significado a su ser y quehacer; interpreta esos sentidos y hace de sí, de los demás y de las cosas, realidades significantes. No se puede pensar al niño fuera de esas realidades de sentido construidas por

él mismo; las abstrae, las significa, las simboliza, interacciona con ellas, se comunica y las comunica comunicándose él mismo. ¿Cómo garantizar que sea el mismo sujeto, en este caso, las tres niñas y el niño, quien revele los sentidos de las realidades que ha construido y le han construido en su corta vida? Se ha pretendido rescatar, visibilizar y ponderar el drama de cada niño, inclusive en la perspectiva de Giddens (1976), citado por Wolf (1982:13), “cada miembro (competente) de la sociedad es en la práctica un sabio social”. Se entiende que lo narrado por cada niño devela los sentidos y significados que ellos le han dado a sus dramas, a su existencia, a las relaciones intersubjetivas, y que estos sentidos y significados demandan escucha y comprensión antes que positivación de lo narrado.

Y esa realidad que viven es construida socialmente, en la interacción (Berger y Luhmann, 1978). Con palabras similares, Bello & Ruiz (2002:28) afirman que los niños se construyen socialmente a través de la relación que tienen con el otro y con los valores socialmente construidos por las costumbres y la cultura; se puede afirmar que la construcción social de los niños puede ser modificada, influida y tergiversada por un sistema económico como el capitalista, o sistemas culturales y educativos y prácticas y vivencias familiares que les permitan empoderarse, agenciarse, o lo contrario.

90

Frente a los niños que buscan agenciarse políticamente no hay espacio para una estructura investigación sicorígida, sino flexible, sin interés en una constatación empírica de hechos, sino más bien interpretativa y comprensiva de los mismos hechos y los sentidos que los niños dan a sus dramas; es, si se quiere, “una investigación más cercana al terreno, que se adapte más fielmente a los límites fluctuantes de los fenómenos sociales (...) No se pueden estudiar solamente con un instrumento que enfoca su atención únicamente sobre la regularidad, la estabilidad y el número abstracto” (Deslauriers, 2005:5). De donde se puede colegir que la realidad es compleja; es necesario mirarla desde la totalidad e integralidad; esa complejidad problematiza la verificabilidad, pero favorece la heurística (Taylor & Bogdan, 1992); se busca que la fuerza de la narrativa emerja y se comprenda desde las mismas concepciones de los niños, niñas y jóvenes.

Reflexiones finales como parte de los resultados, pero no como conclusiones

Definitivamente el niño no responde a la etimología de infante (sin voz, el que aún no habla), como tampoco es un autómatas, incapaz de pensar diferente o por sí mismo y, por tanto, determinado por las circunstancias

a reproducir su medio social, como si se tratara de un sujeto incapaz de hacer algo por sí mismo. Indudablemente que hay influencia del contexto en los niños, niñas y jóvenes; pero hay que abrirse paso, hender los aires de las narrativas, izar las velas de la performatividad política que subyace en la hermenéutica para subrayar la capacidad del niño de constituirse como sujeto, muchas veces en contra del mismo sistema y hasta de la misma familia y la escuela, capaz de pensar diferente y agenciarse políticamente. Bien se afirma que sólo contra el viento se elevan las cometas.

El niño no es la suma de sus conexiones neuronales; a él no lo definen las relaciones sinápticas neuronales, ni las descargas eléctricas que se dan entre las neuronas, que se convierten en otra manera, que desde la ciencia algunos usan para reificarlo y poderlo manipular. Es un retorno al planteamiento cartesiano de considerar al hombre como cosa que piensa. “El propósito de explicar el sentir y el actuar humanos mediante el mero análisis de las conexiones neuronales en el cerebro es abstraído de todo saber del mundo de la vida y con ello se está tratando al ser humano como un autómatas sin experiencia, en último término, como una cosa” (Honneth, 2007:18). Se advierte el riesgo de que efectivamente el niño sí pueda ser utilizado instrumentalmente por otros, o ir cediendo desde su temprana edad a lógicas economicistas en las relaciones intersubjetivas, y hasta prácticas perversas, llegando a manipular fríamente los sentimientos por oportunismo. Por eso mismo, la narrativa generativa es el espacio de agenciamiento y visibilización de los niños, niñas y jóvenes; es expresión de lo que ellos creen de sí mismos. No se trata de generar otra narración más, como si se tratara de un relato que no necesariamente conecta con su historia y sus vivencias. La narrativa es expresión profunda de su ser íntimo, y la hermenéutica performativa y política la auto-comprensión que lo catapulta por encima del sometimiento a los mundos construidos a la medida de los adultos, donde los niños simplemente se ven como in-fantes.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina Alvarado, M. C. & Ospina, H. F. (2014). *La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: Una propuesta epistémica y metodológica*. Revista Nómadas,(40), pp. 207-219.
- Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez-León, M. C. (2016). *Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 987-999

- Arendt, Hanna. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bello, M. N. & Ruiz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Berger P, y Luckman, T. (1978). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, Herbert. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L
- Bunge, Mario (2007). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ciorán, Emil. (1971). Breviario de podredumbre. En: <http://crimideia.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/02/emil-cioran-breviario-de-podredumbre28194929.pdf>
- Deslauries, J. (2005). *Investigación Cualitativa*. Pereira: Editorial Papiro.
- Feyerabend, Paul. (1989). *Contra el método*. Barcelona: Ariel
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Haley, Alex. (1984). *Raíces*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.
- Heidegger, Martín. (1972). *Carta sobre el humanismo*. Argentina, Ed. Huascar.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz. (trad. Graciela Calderón).
- Kant, E. (2005). *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Taurus.
- Nussbaum, M. (2010). “*Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*”. Madrid: Katz Editores.
- Ospina, A. M. C., Carmona, P. J. & Alvarado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes* / pp. 52-60 / vol. 13 No. 1 / enero-junio de 2014
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y Horizontes*. Colección Antologías. CLACSO.
- Rengifo, R. T. (2013). *Formas de reconocimiento y formación ciudadana en la escuela*. Tesis doctoral. Universidad del Tolima.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México,
- Saint Exupéry, Antoine de (2017). *El Principito*. Obras clásicas de siempre. México. D. F.: Siglo XXI. Edición digital: <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx>
- San Agustín. (1963). *De Magistro*. En: Obras de San Agustín III. Obras filosóficas. Madrid: BAC
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (1992). *Introducción a la observación participante*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, Llosa, Mario (2010). Breve discurso sobre la cultura. Edición digital: <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/breve-discurso-sobre-la-cultura>
- Wolf, M. (1982). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LAS INTERACCIONES SOCIALES ENTRE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE EL PROCESO FORMATIVO

**SOCIAL INTERACTIONS BETWEEN STUDENTS AND
THEIR RELATIONSHIP WITH SCHOOL VIOLENCE
SINCE THE FORMATIVE PROCESS**

María Fernanda Pérez Gutiérrez*

* Magíster en Educación, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana. Asistente Académica y Administrativa del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. nanita_12_88@hotmail.com.

Cómo citar este artículo:
Pérez, M. F. (2019). Las interacciones sociales entre los estudiantes y su relación con la violencia escolar desde el proceso formativo. *Revista PACA* 9, pp. 93-110.

Resumen: Este artículo tiene como propósito analizar las interacciones sociales entre los estudiantes de las instituciones educativas y su relación con las distintas formas de violencia escolar, que brinde elementos sustantivos para la estructuración de una Propuesta Pedagógica Alternativa orientada hacia el respeto, la preservación y el ejercicio de los DDHH, como dispositivo de intervención y construcción de armonía y paz escolares. La violencia escolar es un fenómeno que se ha presentado a lo largo de los años en las instituciones educativas. La mayoría de países del mundo han centrado su preocupación ante esta problemática, que ha evidenciado el desarrollo de estrategias y propuestas con el fin de disminuir los hechos de violencia evidenciados en las Instituciones Educativas. Sin embargo, la violencia escolar afecta de manera directa el desarrollo emocional, afectivo, cultural, psicológico, personal y social de niños y jóvenes. En síntesis, la problemática que orienta y determina este artículo se concreta en el análisis de las interacciones sociales entre los estudiantes de las Instituciones Educativas Técnico IPC Andrés Rosa (pública-oficial) y Colegio Claretiano de la ciudad de Neiva (privado) y su relación con las distintas formas de violencia escolar presentes en el proceso formativo.

Palabras clave: interacciones sociales, violencia escolar, derechos humanos.

Abstract: This article aims to analyze the social interactions between students of educational institutions and their relationship with the different forms of school violence, which provides substantive elements for the structuring of an Alternative Pedagogical Proposal aimed at respecting, preserving and the exercising of the Human Rights, as a device for the intervention and construction of a harmony and peace school.

School violence is a phenomenon that has occurred over the years in educational institutions. Most countries in the world have focused on this problem, which has evidenced the development of strategies and proposals in order to reduce the violence acts showed in the Educational Institutions. However, school violence directly affects the emotional, affective, cultural, psychological, personal and social development of children and youth.

In summary, the problem that guides and determines this article is specified in the analysis of social interactions between the students of the Technical Education Institutions IPC Andrés Rosa (public official) and Claretiano School of the city of Neiva (private) and its relationship with the different forms of school violence present in the formative process.

Keywords: social interactions, school violence, human rights.

Introducción

94

La escuela, como espacio de socialización y transformación, es el lugar donde se generan relaciones y vínculos que con el tiempo adquieren significado y experiencia en el desarrollo social, emocional y afectivo de los niños y jóvenes. Sin embargo, en la escuela se manifiestan expresiones de violencia al interior y fuera de ella, como producto de los procesos de socialización entre los estudiantes.

Es pertinente señalar que el fenómeno de la violencia escolar hace parte de la realidad sociocultural que se construye en el contexto formativo a partir de las interacciones sociales desarrolladas en las relaciones interpersonales de los estudiantes.

La violencia escolar se presenta de manera física, verbal, psicológica, sexual e intrafamiliar que afecta y agrede de manera indirecta o directa a las víctimas que sufren este tipo de violación.

De cara a esta problemática, las organizaciones internacionales como la UNESCO, la UNICEF y la Organización Mundial de Salud -OMS se han concentrado en proponer políticas públicas y propuestas que intentan resolver los conflictos de la violencia. Estas organizaciones han expresado su preocupación en relación con el fenómeno de violencia escolar en el intento de generar ambientes educativos sanos frente a los robos, acosos, intimidación y temor en los estudiantes, docentes y directivos;

sin embargo, lo regulado en las políticas públicas no es suficiente para abordar, confrontar y superar las situaciones de violencia en las instituciones educativas.

Según el Estudio Mundial sobre la Violencia contra los Niños (UNICEF, 2006) “los Derechos Humanos de miles de niños, niñas y adolescentes se violan de manera grave, incesante e impune, en la familia, las escuelas, las instituciones de protección y de justicia, las comunidades y los lugares de trabajo” (p.9).

Las políticas públicas responden directamente a intereses políticos que buscan garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos por los gobiernos del mundo, los cuales no tienen en cuenta la problemática que afecta a la mayoría de los niños, niñas y jóvenes.

De acuerdo con lo anterior, a nivel internacional y a nivel nacional se ha avanzado en investigaciones relacionadas con el fenómeno de la violencia escolar. Los estudios se han sustentado en el análisis de datos numéricos que están relacionados con el índice y factores de violencia. Sin embargo, no se evidencia investigaciones de carácter cualitativo que busquen interpretar la realidad de los niños y jóvenes vinculados en las expresiones, formas, hechos, y acciones de violencia en el marco del proceso formativo. La violencia escolar ha estado presente en el contexto formativo; tanto hombres como mujeres expresan acciones violentas en diferentes formas (verbal, física, simbólica, cibernética, de género, entre otras), sin tener en cuenta el estrato social.

Referentes teóricos

Uno de los referentes que se tomaron en cuenta para esta investigación es la conceptualización de la violencia escolar desde las interacciones sociales, según lo reglamentado por los Derechos Humanos.

Según la Real Academia Española, “la violencia se refiere a actos humanos que inciden contra el modo regular y fuera de razón. Esto es como una cualidad de violento y como una acción y efecto de violentar o violentarse que se asocia a una acción violenta”. El término de violencia se origina del concepto de fuerza relacionada con el verbo forzar. La violencia siempre implicará el uso de la fuerza para hacer daño en todas sus manifestaciones o el uso de la fuerza se relaciona con el concepto de poder. La violencia siempre será ejercida por medio de la fuerza sea esta física, psicológica, política, etcétera.

El concepto de violencia es complejo teniendo en cuenta los diversos conceptos o posturas que se derivan a partir del contexto.

La violencia considera cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos. A partir de esta definición, la violencia se identifica a partir de las relaciones desiguales de poder que intentan causar a la otra persona algún tipo de daño.

Por su parte, para la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2004), la violencia se concibe como: (...) el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de producir lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Este concepto se deriva de diversas manifestaciones del comportamiento, actitudes y acciones que van más allá de la agresión física, que incluyen amenazas e intimidaciones. La violencia está determinada mediante acciones de los individuos expresadas en el daño directo o indirecto contra otras personas. Estas acciones se manifiestan en comportamientos agresivos, conflictos interpersonales, sociales y afectivos y agresiones verbales o no verbales. De este último aspecto, la agresión verbal ocasiona situaciones de mayor conflicto entre estudiantes; las expresiones llevan implícito un lenguaje agresivo, de intimidación, de amenaza y de un vocabulario soez, el cual se refleja en diferentes contextos en que se desarrollan las manifestaciones de violencia.

La violencia escolar tiene diversas expresiones que están determinadas en acciones de los individuos como daño directo o indirecto contra otras personas, por la cual van desde agresiones verbales o no verbales, conductas agresivas y conflictos sociales. La agresión verbal ocasiona conflicto entre los estudiantes, que se caracteriza por los sobrenombres y el irrespeto. Este tipo de violencia escolar lleva un lenguaje agresivo, de amenaza y de vocabulario soez que provoca entre los estudiantes maltrato físico.

En cuanto el proceso de formación se desarrolla en el contexto escolar como un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes, implica el desarrollo humano progresivo, fundamentado desde los principios y el modelo pedagógico que reconoce este proceso como un proceso consciente, complejo, holístico y dialéctico, orientado en la capacidad de reflexión y evaluación crítica para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse a una sociedad cambiante.

Para López Jiménez (2011) la formación se entiende “como la interacción entre un campo de conocimientos y un campo de problemas

que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta". (p.30).

Por otra parte, el concepto de interacción social surge de las corrientes de la psicología social y la sociofenomenología, encargadas de estudiar y analizar los enfoques individuales y sociales a partir de la realidad social. En consecuencia, estas corrientes se orientan al análisis de las interacciones sociales entre individuos.

En ese sentido, Morín (2013) considera que las percepciones sobre la realidad social parten desde la singularidad y la totalidad que conducen a la complejidad, como un tejido de acciones, interacciones y determinaciones que conforman el mundo.

Con respecto a la interacción social la psicología social se encarga de analizar las relaciones entre las personas y entre los sistemas de comunicación que hacen parte del vínculo y del comportamiento que adquieren los seres humanos, a partir del proceso de interacción. La socialización juega un papel fundamental en la internalización e interiorización del mundo que se comprende a partir de significados y códigos transmitidos en las relaciones con los seres humanos.

Dentro de la interacción se establece la relación de los seres humanos con los objetos, teniendo en cuenta el significado y el lenguaje que se construye a partir del vínculo social que permite que el mundo sea ordenado desde la intersubjetividad del ser humano. Para Schütz, el concepto de intersubjetividad, se construye considerando al otro y en interacción con el otro lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana.

Según Lev Vygotsky (1982), el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro individuo. Por medio del lenguaje el individuo es determinado y es determinante de los otros individuos.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, el cual se asume como un:

Proceso que se alimenta continuamente, de y en la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socioculturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible (Sandoval, 1996, p.33).

Los sujetos que hacen parte de la realidad social aportan al proceso investigativo la construcción e interpretación de los sentidos y significados evidenciados a partir de la experiencia.

En ese sentido, el enfoque cualitativo está fundamentado en percepciones histórico-hermenéuticas que intentan comprender los motivos internos de la acción humana mediante procesos libres no estructurados sino sistematizados (Nava, 1994). Se interpreta la realidad dentro del contexto mediante la actividad dialógica, teniendo en cuenta las técnicas cualitativas. La inmersión en la comunidad permite comprender las prácticas sociales que se gestan en los procesos de socialización (observación y diálogos).

Respecto al método de investigación, el presente proyecto se apoyó en la etnografía, la cual busca describir situaciones, eventos y hechos que se construyen a partir de las interacciones de las personas. Teniendo en cuenta la observación que integra la participación de los actores sociales desde sus experiencias, actitudes y reflexiones, se busca develar los fenómenos que hacen parte de la población a estudiar.

La unidad de trabajo que participó en el desarrollo investigativo estuvo constituida por dos instituciones educativas del municipio de Neiva: El Colegio Técnico IPC Andrés Rosa (oficial) y el Colegio Claretiano (privado). La audiencia objeto de este estudio se conformó por estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo, con edades entre 14 y 16 años.

Los instrumentos que se utilizaron en la investigación fueron la Entrevista, el Registro de Observación y el Grupo de Discusión, los cuales permitieron analizar detenidamente la realidad escolar.

Resultados

El análisis se realizó con base en categorías sustantivas y estructurales del proyecto, con el propósito de dar cuenta de las expresiones concretas de las interacciones sociales entre estudiantes y sus implicaciones con las diversas formas de violencia escolar expresadas en el proceso formativo, lo cual permitió caracterizar las interacciones sociales y las formas violentas y no violentas construidas en el proceso formativo.

• Concepción de Violencia Escolar

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados de las entrevistas, los grupos de discusión y el registro de observación, se pudo evidenciar que los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de las Instituciones educativas Colegio Técnico IPC Andrés Rosa y Colegio Claretiano, tienen un concepto claro sobre la violencia escolar debido a la información que

reciben a través de charlas o talleres realizados en la institución por lo que escuchan o indagan en las redes virtuales. Para ellos la violencia escolar es toda situación que afecte psicológica, emocional y físicamente a una persona en los diversos espacios de la escuela o fuera de ella.

A continuación se registra la opinión de un estudiante:

“Yo entiendo por violencia escolar cualquier tipo de agresión hacia otra persona que implique agresión física, verbal o psicológica en el colegio o a la salida. Hasta grado octavo, yo tenía entendido que violencia escolar era solo cuando uno agredía físicamente a una persona, pero a medida que fui creciendo, el concepto fue cambiando gracias a la información que he recibido”. (Entrevista Institución Educativa Claretiano).

Es importante mencionar que entre los estudiantes de la Institución Educativa Claretiano y la Institución Educativa Colegio Técnico IPC Andrés Rosa, se originaron dos percepciones diferentes respecto a la violencia escolar y su influencia en el desempeño académico. La percepción de los estudiantes de la institución Educativa Colegio Técnico IPC Andrés Rosa, es que la violencia escolar afecta al estudiante que resulta siendo la víctima, lo cual hace que se desmotive de las actividades escolares y baje el ritmo o nivel académico.

Por otra parte, los estudiantes de la Institución Educativa Claretiano señalaron que la violencia escolar se presenta constantemente al interior o fuera de ella, por lo cual se ha naturalizado en los procesos de interacción entre los estudiantes.

“Las acciones violentas se naturalizan en su vida cotidiana y hace que no afecte el rendimiento académico, teniendo en cuenta que el estudiante lo único que espera es finalizar sus estudios con el fin de ingresar a otro ambiente escolar”. (Grupo Focal Institución Educativa Claretiano).

- *Violencia Psicológica*

Los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de las Instituciones Educativas objeto del estudio manifestaron, a través de las entrevistas, grupos de discusión y registro de observación, que entre ellos se ha establecido una serie de apodos que son característicos por su condición física o capacidad intelectual, los cuales son utilizados para llamarse los unos a los otros, consciente o inconscientemente, generando sentimientos de discriminación e irrespeto.

“Además, en las horas de descanso, los estudiantes del grado undécimo del Colegio Técnico IPC se burlan del compañero de decimo que presenta una dificultad en los ojos, le ponen apodos bizca”. (Registro Observación).

Sin embargo, una minoría de estudiantes señaló que los apodos y las palabras soeces no generan violencia a partir de la confianza construida en el círculo de amigos, no obstante, cuando se realiza ese tipo de acciones con compañeros que no hacen parte de ese círculo de amigos se genera violencia, ya que no existe un código de correspondencia entre ellos.

- *Violencia de Género o Sexual*

Los estudiantes de las Instituciones Educativas Colegio Técnico IPC y Claretiano de Neiva, expresaron que diariamente se realizan comentarios o chistes sexistas a los compañeros que presentan algún comportamiento o actitud diferente a una persona “normal”. Esos comentarios o chistes sexistas los realizan con el fin de ofender, denigrar o difamar al compañero, mas no excluirlo de las actividades escolares o del grupo.

“En la Institución sí se han presentado casos así de que alguna persona presente comportamientos sexuales diferentes y se busca es ofender a esa persona, pero no directamente, sino que se escuchan o hacen los comentarios o chistes en el pasillo”. (Entrevista Institución Educativa Claretiano).

“En el salón de clase dicen que un compañero es gay, aunque no lo sabemos en verdad si es o no es, pero no se ha excluido. A él lo molestan con comentarios como chistes y él responde con groserías y se ríe”. (Entrevista Institución Educativa IPC).

Es preciso señalar que los estudiantes de la Institución Educativa Claretiano del Grupo de Discusión, expresaron que, en la Institución por ser de carácter católico, se reproducen estereotipos de género en cuanto a los estilos de vida de los jóvenes y a la orientación sexual, lo cual genera violencia de género directa o indirectamente a sus estudiantes, afectándolos en su libre expresión y desarrollo de estilo de vida.

Asimismo, los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo, indican que los chistes o comentarios realizados a los compañeros por su condición sexual se da de manera irrespetuosa en las prácticas construidas por ellos; no obstante, señalan que estas manifestaciones se expresan de una manera deliberada, teniendo en cuenta los códigos y mensajes elaborados entre los compañeros.

En cuanto a la concepción machista que persiste en el contexto escolar, los estudiantes de las dos instituciones educativas manifestaron que las mujeres son relativamente aisladas de las actividades que frecuentan los hombres (jugar fútbol, contar chistes entre grupos de hombres, realizar trabajos de ebanistería), lo cual refleja comportamientos que se manifiestan en los contextos familiares y sociales.

- *Violencia Cibernética*

Una de las expresiones actuales de la violencia escolar se da a través de las diferentes redes sociales virtuales (Facebook y Whatsapp) que han transformado la manera en que hombres y mujeres se relacionan e interactúan entre sí. A través de estas redes, se realiza una exposición de la vida personal, que supone nuevas formas de violencia y control sobre las personas (niños, niñas y jóvenes) y nuevas formas de relaciones afectivas y sexuales.

Respecto a lo anterior, la tendencia general hallada con los tres instrumentos investigativos aplicados a los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de las dos instituciones educativas, es que constantemente se presenta violencia cibernética a través de los diferentes grupos creados por los mismos estudiantes en las aplicaciones de Whatsapp y Facebook, publicando imágenes, fotos de compañeros, creando memes, comentarios ofensivos, chanzas pesadas respecto a su apariencia física o, en ocasiones, para resolver conflictos internos entre compañeros, con el fin de generar burlas e intimidaciones a quien se las realizan.

Es necesario mencionar que estas manifestaciones por medio de Whatsapp y Facebook generalmente son publicadas o compartidas únicamente entre los estudiantes del mismo salón o institución. Sin embargo, se hallaron casos excepcionales en las dos instituciones educativas:

“Sí, nosotros tenemos un grupo en el WhatsApp para realizar tareas, pero también para molestar enviando fotos que le toman a otros compañeros, pero eso no sale de ese grupo, la recocha queda ahí, no la difundimos a ningún lado”. (Entrevista Institución Educativa Claretiano).

Los Estudiantes del Colegio Técnico IPC, señalaron que en un tiempo a través de Facebook se compartían públicamente los videos de las peleas que frecuentaban entre hombres o mujeres a las afueras de la institución. Esta situación se controló desde las directivas de la institución educativa.

- *Violencia Simbólica*

En el contexto escolar este tipo de violencia se invisibiliza en las prácticas comunicativas de los estudiantes, ya que los códigos se promueven o se transmiten en las formas de expresión.

En las Instituciones Educativas IPC y Claretiano, los estudiantes participes en esta investigación señalaron que la violencia simbólica se presenta de manera repetitiva, alterando las relaciones interpersonales

entre los compañeros y afecta de manera directa la confianza y la autoestima de los estudiantes. En ocasiones no la ejercen con la intención de lastimar al otro sino por la simple recocha o costumbre que se ha generado entre todos los del salón de clases. Mencionan que una de las expresiones en las cuales se evidencia este tipo de violencias es a través de miradas, comentarios subidos de tono o chillidos que intentan intimidar al estudiante.

“Se evidenció que los estudiantes del grado décimo del Colegio Claretiano en el desarrollo de la clase excluyen al estudiante juicioso y callado “nerd” en las actividades propuestas por el docente”. (Registro de Observación, Institución Educativa Claretiano).

“Otro caso directo en el que hacíamos bullying fue a un compañero que era bajito y tenía la voz aguda, y cuando él pasaba cerca de nosotros, empezábamos hacer ruidos o chillidos como los de un ratón”, (Entrevista, Institución Educativa Claretiano).

Es importante mencionar que, en las dos instituciones, la violencia simbólica realizada entre los estudiantes se da dentro y fuera del aula de clase (horas de recreo y diferentes espacios de la Institución).

- *Violencia verbal y física*

En las Instituciones Educativas IPC y Claretiano, los estudiantes señalan que la violencia física y verbal se presenta constantemente utilizando palabras soeces, los apodos y aumentando el tono de voz en las interacciones sociales construidas en el salón de clase y en los espacios de recreo, que de cierta manera lastiman o agreden a la persona o compañero. Igualmente, estas expresiones ofenden a los demás compañeros logrando así distanciarlos del grupo o, en ocasiones, tornar esas actitudes como algo normal.

“Algunas veces, porque los de mi salón a toda hora comienzan a decir apodos y más que todo me molestan porque soy gordito, Ahorita eso ya me da igual, los dejo que aleguen solos”, (Grupo Discusión Institución Educativa IPC).

Asimismo, en la hora de descanso a través del registro de observación se evidenció que los estudiantes de los grados noveno, decimo y undécimo de las dos instituciones educativas participes en la investigación, durante los espacios de ocio realizan conductas agresivas como empujones y zancadillas que intentan generar situaciones de violencia y, a la vez, se generan enfrentamientos y discusiones. De igual manera, dentro del aula de clase acostumbran a lanzar lapiceros, cuadernos y libros hacia los compañeros, generando irrespeto entre ellos.

También es preciso mencionar que dentro del aula de clase se presentan discusiones en el desarrollo de las mismas, como diferencias en la forma de pensar u opiniones contrarias intentando opacar la libre expresión; asimismo, realizan comentarios fuertes que provocan en ocasiones agresiones físicas.

Una minoría de estudiantes, tanto de la Institución educativa IPC como la Institución Educativa Claretiano, expresó que las zancadillas, los empujones, los apodos y las palabras soeces no generan violencia a partir de la confianza construida en el círculo de amigos; sin embargo, cuando se realiza ese tipo de acciones con los compañeros que no hacen parte de su círculo de amigos se genera violencia, ya que no existe un código de correspondencia.

Otro aspecto señalado por los estudiantes de las dos instituciones es que las agresiones verbales y físicas se dan de manera igual tanto en hombres como en mujeres por situaciones de relaciones sentimentales o por chismes entre mujeres. Son enfrentamientos que se presentan dentro o fuera de las instituciones educativas, utilizando en ocasiones armas cortopunzantes o actos de fuerza como los puños y las patadas.

Los estudiantes manifiestan que, frente a estas situaciones de violencia escolar, las directivas de las instituciones educativas utilizan la estrategia del libro del observador y la suspensión del colegio por un periodo prolongado, lo cual ha generado conciencia en los estudiantes para evitar la violencia entre compañeros.

En cuanto así los estudiantes han sido víctimas o victimarios, la mayoría de estudiantes tanto de la Institución Educativa IPC y el Colegio Claretiano manifestaron que han estado en las dos situaciones. Muchas veces inician como victimarios generando actos de violencia hacia sus otros compañeros y en ocasiones esos actos de violencia producen respuestas contrarias, convirtiéndolos en víctimas de su propia acción.

“He sido de las dos; víctima: en sexto me decían cabezón y eso me hacía sentir mal; en el tiempo que fui creciendo ahora no dejo que me digan nada... porque si no, a los golpes nos entendemos. Molesto a veces a un compañero diciéndole barril por lo gordo”, (Grupo de Discusión Institución Educativa IPC).

Discusión

Con base en los resultados obtenidos en la investigación que hacen alusión concreta a las formas de violencia escolar expresadas en las interacciones sociales entre los estudiantes de las instituciones educativas Colegio Andrés Rosa IPC y Colegio Claretiano, es conveniente estructurar una propuesta pedagógica que promueva la participación, la tolerancia y el respeto en las interacciones escolares de los estudiantes.

Esta propuesta pretende aportar elementos esenciales que los estudiantes, directivos y docentes de las instituciones educativas del Municipio de Neiva deben tener en cuenta en las situaciones de violencia expresadas en el proceso formativo, lo cual garantiza una mejor convivencia en las relaciones sociales entre los estudiantes.

La propuesta pedagógica alternativa recoge las percepciones y opiniones originadas en el análisis e información obtenida en los Grupos de Discusión y Entrevista de los estudiantes de los grados noveno, decimo y undécimo de la Institución Educativa Andrés Rosa- IPC y el Colegio Claretiano del municipio de Neiva, lo cual, se convierten en la estructuración de la propuesta pedagógica alternativa que responde de manera propositiva a la creación de ambientes de tolerancia, respeto y participación generando una escuela nueva que exige el contexto actual en Colombia. Esta propuesta es sustentada desde el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias y el doctor Nelson Ernesto López Jiménez.

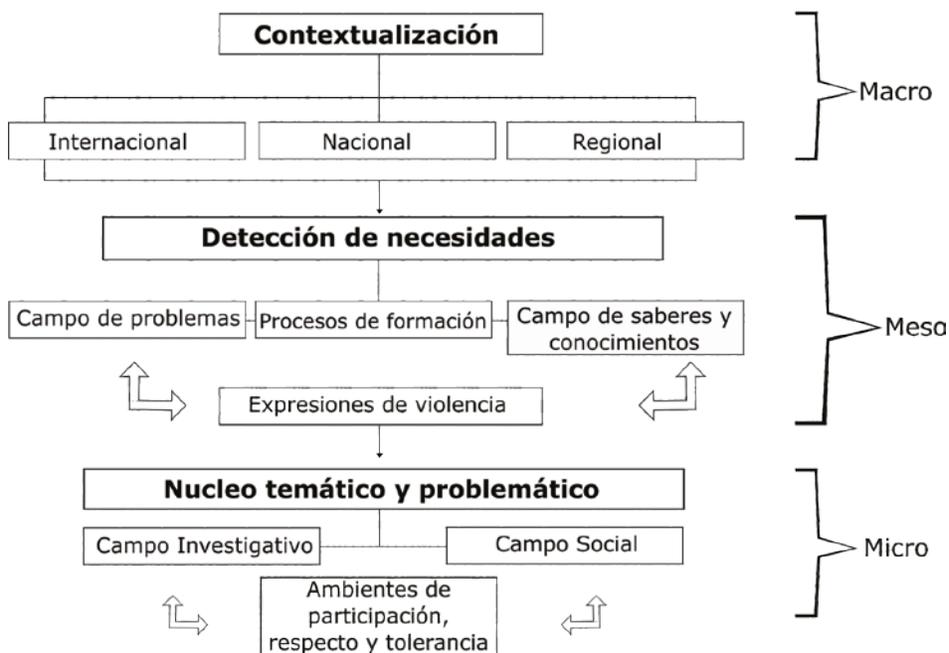


Figura 1. Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática –EPIS. Tomado de la investigación construcción de prácticas pedagógicas alternativas para la formación de maestros para la paz, la equidad y la reconciliación Grupo de Investigación PACA. Categoría A de Colciencias 2018.

El Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática –EPIS entiende la formación como la síntesis creativa entre un campo de problemas y un campo de conocimientos y saberes que genera características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre, el asombro, la sospecha, resultados de un proceso de creación participativa y democrática. (López, 2015, p.110).

En el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática -EPIS, los problemas son esenciales en el proceso de formación, están vinculados en las prácticas comunicativas construidas en las relaciones entre los estudiantes. Las problemáticas surgidas en el estudio, el análisis y la discusión de la complejidad en las expresiones de violencia escolar se convierten en elementos estructurantes y determinantes en el proceso de formación de los estudiantes de las Instituciones Educativas de los sectores oficial y privado.

La propuesta pedagógica pretende responder a problemáticas y necesidades concretas de los diferentes niveles de formación. El EPIS busca detectar debilidades o vacíos en los ambientes escolares, con el propósito de analizarlos y ajustarlos a la realidad social de cara al contexto de paz, equidad y reconciliación.

En relación con las problemáticas y necesidades en el nivel macro, es necesario mencionar que la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones es un problema complejo que se expresa a través de las interacciones sociales entre los estudiantes que se construyen en los códigos y mensajes establecidos en las prácticas comunicativas. La violencia escolar se da de manera silenciosa y oculta, la cual es difícil de percibir en algunos casos; se naturaliza dentro del contexto escolar configurándola como “algo normal” o “algo que a todos nos ha pasado”; tiende a esconder la gravedad de los hechos.

Nivel internacional, nacional y regional se han adelantado propuestas de intervención, estrategias o acciones que buscan fomentar una convivencia escolar en un clima de no violencia y respeto de los Derechos Humanos.

En ese sentido, las propuestas y acciones se han financiado por parte de las organizaciones mundiales y los ministerios de Educación, con el propósito de mitigar los índices de violencia escolar; sin embargo, no responden de manera directa a resolver el problema.

Según López, (2014), las necesidades se definen como la distancia existente entre lo que es y lo que debe ser, es decir, entre lo que hay y lo que debe haber de cara al proceso de formación (...), de todos los actores que hacen parte del horizonte formativo; los problemas pueden entenderse como ruidos, irrupciones, rompimientos, vacíos, discontinuidades (p.120).

En cuanto a las necesidades del contexto, se deben definir de manera clara y concreta la mayoría de las acciones de las instituciones educativas afrontan retos permanentes en relación con las exigencias planteadas del sistema educativo que garantiza la solución de conflictos a través de espacios de respeto, tolerancia y participación entre los estudiantes. Identificadas las necesidades y los problemas relacionados con la participación, el respeto y la tolerancia en los ambientes escolares de los estudiantes, se avanza en la construcción de una respuesta concreta de cara a los vacíos o debilidades detectadas en las diferentes dimensiones en las cuales se expresan las manifestaciones de violencia género, simbólica, física, cibernética, verbal, entre otras. Como resultado de este desarrollo, se pretende definir acciones de Intervención, con el propósito de mitigar y debilitar las causas y factores de violencia escolar encontrada en las instituciones educativas, teniendo en cuenta el contexto cultural, social y educativo de que hace parte la comunidad académica.

El nivel meso está estructurado por los objetivos de formación que se pretende lograr. Se hace indispensable construir un conjunto de preguntas con referencia a problemáticas relacionadas con los retos que se presentan en la construcción de una escuela nueva.

Después de priorizar y analizar las necesidades a partir de criterios concertados con los diferentes integrantes de la comunidad educativa de la institución, se hace necesario determinar cuál es el objeto de transformación para definir posibles soluciones a las dificultades presentadas e investigadas en el primer nivel.

En este nivel se requiere la participación y la colaboración de cada uno de los actores del proceso de formación (docentes, padres de familia y estudiantes), para definir un propósito de formación claro, que apunte a fortalecer los espacios de interacción social. Resulta fundamental lograr que los estudiantes, docentes, administrativos, directivos y padres de familia de la institución se comprometan, cooperen y participen en la transformación de las necesidades presentes en la institución educativa.

El proceso de formación hace alusión concreta a la “simbiosis creativa entre un campo de problemas y un campo de saberes y conocimientos. Significa que los problemas (en este caso expresados a través de las diferentes formas de violencia se abordan con el apoyo y participación de un concierto de saberes y conocimientos, que no necesariamente son académicos” (saber popular, ancestral, conocimientos cotidianos, experiencias del mundo de la vida, entre otros) (López, 2014, p.127).

Para llevar a cabo esta propuesta pedagógica alternativa, se plantea como estrategia curricular el Núcleo Temático y Problemático como “... que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos que buscan generar la participación, la tolerancia y el respeto en los ambientes escolares, que pretenden transformar y construir estrategias metodológicas desde un campo investigativo y social” (López, 2014, p.128). Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende generar una coherencia entre las interacciones sociales con las exigencias de un nuevo contexto que intenta contribuir a la paz, la equidad y la reconciliación social de los niños y jóvenes.

Para López (2011), la investigación es el resultado de un proceso serio, responsable, válido, pertinente, resultado del asombro sistemático, de la duda permanente. Se convierte en práctica pedagógica esencial, lo cual permite que las expresiones de violencia escolar sean concebidas como objetos de investigación.

Las acciones pedagógicas deben ser desarrolladas en el aula de clase y fuera de ella, según lo planteado en el EPIS, para promover habilidades y actitudes centradas en el respeto, la tolerancia y la participación en los ambientes de interacción social. Desde la reflexión crítica se pretende fortalecer la convivencia escolar en el aula de clase y en los espacios externos.

Conclusiones

Con los hallazgos sobre las formas de violencia escolar en las interacciones entre los estudiantes de grado noveno, decimo y undécimo de la institución educativa IPC y el Colegio Claretiano – jornada de la mañana de la ciudad de Neiva participantes en esta investigación, se pudo establecer que entre ellos existe una concepción clara sobre la violencia escolar debido a las diferentes estrategias o propuestas que se desarrollan en cada institución educativa para dar a conocer esta problemática a sus estudiantes y las diferentes formas de solucionarla o prevenirla. Igualmente, se tiene un conocimiento previo sobre el concepto de violencia escolar teniendo en cuenta la información que circula por redes sociales. Es conveniente señalar que estas redes se manejan todo tipo de información que construye estereotipos en los niños, niñas y jóvenes que son transmitidos a través de las interacciones sociales.

En ese sentido, la comunidad estudiantil señaló que la violencia escolar frecuentemente es causada por las actitudes que asumen los estudiantes en la clase o el colegio, actitudes que son transmitidas en los hogares y reproducidas en la institución educativa.

Por otra parte, se enfatizó que existen diversas situaciones de violencia que experimentan los estudiantes en el contexto escolar o fuera de él que no son percibidas por los agentes educativos, debido a que en gran parte son naturalizados por los estudiantes. Entre las violencias percibidas y halladas en las instituciones educativas participantes de esta investigación encontramos: violencia de género o sexual, violencia psicológica, violencia cibernética, violencia simbólica y violencia verbal y física.

Asimismo, se pudo evidenciar que en las dos instituciones educativas se presenta constantemente la violencia de género a través de los diferentes comentarios o chistes sexistas a compañeros por su orientación sexual, teniendo en cuenta el estereotipo de ser humano que la sociedad ha reproducido. No obstante, los estudiantes señalaron que, aunque se realicen los comentarios o chistes sexistas a los compañeros, al momento de trabajar en clase nunca son excluidos del grupo.

Los estudiantes de la Institución Educativa Claretiano expresaron que, en la institución por su carácter católico, se reproducen estereotipos de género en cuanto a los estilos de vida de los jóvenes y a la orientación sexual, llegando a generar violencia de género directa o indirectamente a sus estudiantes a través de las actividades desarrolladas en el colegio. Según los estudiantes, esta problemática se presenta debido a la poca aceptación e intolerancia por la orientación y condición sexual de algunos miembros de la comunidad educativa.

Otra expresión de violencia evidenciada en la escuela es la “Violencia Cibernética”, reproducida a través de las diferentes redes sociales creadas por la humanidad, que influyen en las interacciones sociales construidas por los jóvenes en los diversos espacios de socialización.

Respecto a ello, la audiencia consultada indicó que constantemente utilizan las redes sociales como Whatsapp y Facebook para realizar comentarios ofensivos, y publicar videos e imágenes burlescas, exponiendo aspectos privados de una persona para agredir y atentar contra la integridad de sus pares. En algunos casos este tipo de prácticas ha generado violencia física entre los mismos.

Es importante mencionar que la comunidad educativa considera que las herramientas virtuales benefician o perjudican al estudiante dependiendo del uso que le den a la información encontrada en ellas. Benefician en cuanto a las diversas oportunidades que les facilitan a los estudiantes para lograr aprendizajes significativos y, perjudican en cuanto a la ruptura de relaciones sociales a través de los códigos y mensajes elaborados por los jóvenes, generando conflictos y agresiones en su forma de pensar o expresarse.

De otra parte, la comunidad educativa señaló que en las I.E habita una forma de violencia silenciosa e invisible que pasa desapercibida denominada violencia simbólica. Según las audiencias consultadas esta forma de violencia es ejercida de manera repetitiva dentro y fuera del aula de clase a través de manifestaciones como el tono de voz, señalamientos, gestos y en ocasiones ignorando al estudiante cuando desea participar en los diferentes procesos pedagógicos, alterando las relaciones interpersonales entre los compañeros y afectando de manera directa la confianza y la autoestima de los mismos. No obstante, manifestaron que en ocasiones no ejercen este tipo de violencia con la intención de lastimar al otro sino por la rutina o la costumbre que se tienen establecidas entre ellos mismos.

En cuanto a la violencia verbal y física la escuela es un espacio testigo de este tipo agresiones entre estudiantes, manifestadas a través de situaciones humillantes e intimidatorias a las que unos chicos son expuestos por sus demás compañeros.

Es indispensable que dentro de los establecimientos educativos se promueva el dialogo como estrategia fundamental para la resolución de conflictos y la construcción de una nueva escuela para la paz, la equidad y la reconciliación. Ese diálogo abierto y frecuente entre el docente y el estudiante debe promoverse a través de diversos espacios de inclusión, favoreciendo una sana convivencia a nivel institucional, social y familiar.

En cuanto al rol de los docentes en las diferentes situaciones de violencia presentadas en las instituciones educativas, entre la comunidad estudiantil, se hallaron dos percepciones distintas. La primera percepción es que el docente constantemente juega un papel fundamental en la resolución de conflicto a través de las diferentes actividades realizadas por el Comité de Convivencia y Disciplina que permite estar en contacto y dialogo con los estudiantes, padres de familia y policía Nacional. La segunda percepción es que existen algunos docentes que no desempeñan un rol determinante en la solución de conflictos presentados en la institución, debido a la preferencia que tienen con algunos estudiantes por tener un buen rendimiento académico sin interesarles que están afectando a otros compañeros con su forma de actuar. En las manifestaciones de violencia es necesario que el docente ejerza un rol de mediador para generar diálogo entre los estudiantes; es quien interviene activamente y aporta ideas, sugerencias para mitigar cualquier acto de violencia escolar.

Es importante destacar el rol que cumple el docente como mediador en los diferentes procesos presentes en la escuela, trabajando en conjunto

con los estudiantes, directivos y padres de familia en la construcción de valores, principios y ambientes escolares armónicos, respetuosos, tolerantes e incluyentes.

Referencias Bibliográficas

- Hernández, Y., y Galindo R. (2007). El concepto de intersubjetividad En Alfred Schütz. *Revista Espacios Públicos*. 10(20), 228-240. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67602012.pdf>
- Jiménez Bautista F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Revista Convergencia*. 19(58), 13-52 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100001
- López J, N. (2015). *Los Derechos Humanos y sus Implicaciones con las diversas formas de Violencia Escolar expresadas en el Currículo Oculto* (Informe Final de Investigación). Universidad Surcolombiana. Neiva
- López J, N. (2018). *Construcción de prácticas pedagógicas alternativas para la formación de maestros para la paz, la equidad y la reconciliación* (Informe Final de Investigación). Universidad Surcolombiana. Neiva.
- López J. N. (2011). *Modernización Curricular de la Universidad Surcolombiana*. Editorial Universidad Surcolombiana.
- Nava, J. (1994). *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*. Recuperado de <https://investigacioneducativa.idoneos.com/349683/>
- Organización Mundial de la Salud. (2004) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Romero, S., D. (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- UNICEF (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Recuperado de [https://www.unicef.org/republicadominicana/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(2\).pdf](https://www.unicef.org/republicadominicana/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(2).pdf)
- Vygotsky, L. (1982). *El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid. Aprendizaje Visor.

**PARÁMETROS ÚTILES PARA LA
CLASIFICACIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS SEGÚN SUS CONDICIONES DE
INCLUSIÓN. ESTUDIO DE CINCO CASOS EN
EL HUILA - COLOMBIA**

USEFUL PARAMETERS FOR SCHOOLS
CLASSIFICATION, ACCORDING TO THEIR INCLUSION
CONDITIONS. A FIVE CASES STUDY IN HUILA –
COLOMBIA S.A.

Diana Carolina Cruz Rivera*

* Magíster en Educación.
Docente universitaria.
diacacruz@hotmail.com

Cómo citar este artículo:
Cruz, D. C. (2019).
Parámetros útiles
para la clasificación de
instituciones educativas
según sus condiciones
de inclusión. Estudio de
cinco casos en el Huila.
Revista PACA 9, pp. 111-127.

Resumen: El presente artículo permite identificar la condición de inclusión de las instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila (Colombia), a partir de la descripción de las políticas, cultura y prácticas inclusivas institucionales. Los datos se obtuvieron a partir del enfoque cuantitativo, no experimental de tipo transeccional mediante el alcance descriptivo. La población objeto de estudio corresponde a las instituciones educativas oficiales con matrícula de estudiantes con discapacidad visual en la vigencia 2018, correspondiente a un total de 13 instituciones educativas con 287 docentes. La muestra probabilística estratificada por institución educativa se determinó con un total de 165 docentes; el instrumento cuestionario con preguntas tipo Likert, propone la adaptación contextual del Índice de Inclusión propuesto por Booth y Ainscow, (2002), a la versión de atención a la discapacidad visual (ceguera y baja visión) entendiendo los conocimientos y apoyos específicos para la presencia, pertinencia y permanencia educativas. Los hallazgos se centran en los datos con muy bajo desempeño en los componentes apoyo entre docentes, experiencia del equipo docente en discapacidad visual, normas que aseguran las políticas de inclusión institucional, planificación del currículo y movilización de los recursos

específicos. Las recomendaciones establecen la periodicidad de la aplicación del instrumento a toda la comunidad institucional, el diseño y ejecución de los planes de mejoramiento institucional para el proceso de inclusión educativa bajo la perspectiva de derechos.

Palabras clave: educación inclusiva, índice de inclusión, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, cultura inclusiva, discapacidad visual.

Abstract: This article allows to identify the condition of inclusion of educational institutions with attention to students with visual disabilities in the department of Huila (Colombia), from the description of policies, culture and institutional inclusive practices. Data were obtained from the quantitative, non-experimental, transactional type approach through descriptive scope. The population under study corresponds to the teachers of official educational institutions with enrollment of students with visual disabilities in the 2018 term, determining 13 educational institutions and 165 teachers. The adaptation of the Inclusion Index proposed by Mel Booth (2002) is used as an instrument, to the version of attention to the visual disability (blindness and low vision) understanding the knowledge and specific supports for the quality and educational relevance. The findings focus on data with very low performance in the components related to teachers' training, experience of the teaching team on visual disability, norms that ensure the policies of institutional inclusion, curriculum planning and mobilization of specific resources. The recommendations establish the periodicity of the application of the instrument to the entire institutional community, the design and execution of the plans for institutional improvement for the process of educational inclusion under the perspective of rights.

Keywords: educational inclusion, inclusion index, inclusive policies, inclusive practices, inclusive culture, visual disability.

Introducción

La atención educativa para la población con discapacidad ha presentado diferentes perspectivas y concepciones a lo largo de la historia, como lo describió Palacios Rizzo, (2008), mediante los modelos de prescindencia, clínico o rehabilitador y social; en un primer momento, el modelo de prescindencia busca explicaciones divinas o religiosas y visualiza la población como aquella improductiva para la sociedad; se caracterizó por políticas eugenésicas de prescindencia; un segundo modelo rehabilitador avanza de la concepción religiosa al reconocimiento científico, asumiendo la discapacidad en términos de salud o enfermedad y su inicio de participación social con principios de normalización; finalmente, el modelo social que se fundamenta en la participación y reconocimiento como sujetos de

derechos, caracterizados por “identificación de barreras o limitación sociales para prestar servicios y asegurar adecuaciones en las necesidades de las personas con discapacidad” (Palacios Rizzo, 2008, p.104).

En Colombia el desarrollo de políticas públicas que apoyan los procesos de inclusión asume la educación inclusiva como la alternativa para responder al derecho educativo reconocido a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, art. 24) “Educación”, a su vez el Congreso de la República de Colombia, Ley 1618 (2013, art. 11) “Reglamenta el esquema de atención educativa de población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la *inclusión del servicio educativo*”; a pesar que las políticas públicas manifiesten la prioridad, su implementación institucional inicia con el Decreto 1421 MEN (2017), donde se reglamenta el marco de la educación inclusiva a la población con discapacidad. El avance normativo y los nuevos modelos de atención establecen tensiones en términos de presencia en instituciones, pertinencia educativa y permanencia para la culminación exitosa del proceso educativo.

Frente a lo anterior, la implementación de la educación inclusiva exige un acercamiento y comprensión de la realidad territorial. De acuerdo con el Informe de Escuela para Todos de Correa, Rúa, y Valencia (2018), el Sistema de Matrícula Integrado SIMAT-2018 registra a nivel nacional un total de 10.135.110 estudiantes matriculados, mientras el 1,92% -194.901 son estudiantes con discapacidad; el tipo de discapacidad prevalente corresponde a intelectual-cognitiva con 52,8%, realidad que contrasta con los datos del Censo Dane 2005, donde la discapacidad prevalente es la sensorial visual (baja visión y ceguera), con 43,2% en edad escolar de 6 a 24 años. El Departamento del Huila se ubica dentro de “los departamentos de la Región Andina con la menor concentración de matrícula de estudiantes con discapacidad, con el 0,78%” (Correa et al., 2018, p.31). En el departamento el Registro de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad RLPCD¹ registra 6.830 PcD entre los 6 y los 24 años de edad (edad escolar registrada en SIMAT) y 1.546 se encuentran matriculados en el sector oficial, que corresponden al 1,19%² de la cobertura general.

1 Reporte Ministerio de Salud y Protección Social SISTRO CUBOS septiembre 2018.

2 Reporte SIMAT- SED Huila, Corte agosto 30 de 2018.

El análisis sectorial para la elaboración del Plan de Implementación Progresivo PIP, realizado por la Secretaría Técnica Certificada STC del Huila, establece para el 2018 situaciones problemáticas en las transiciones educativas o acceso a niveles educativos, visualizando la concentración de la matrícula en preescolar 5%, primaria 62%, secundaria 23%, media 5%, ciclo complementaria 0% y educación para adultos 4%, según estas cifras, el proceso de educación inclusiva no se mantiene con las etapas del curso vital educativo. Frente a lo anterior, Hurtado Lozano y Agudelo Martínez (2014), reportan que “los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela que sus homólogos que no presentan esta situación, además de permanecer en ella y superar los cursos sucesivos (p.46).

Frente a las condiciones del territorio regional es necesario puntualizar la condición de la cultura, políticas y prácticas institucionales en el marco de la inclusión de la población con discapacidad visual, reconociendo las situaciones de presencia, pertinencia y permanencia establecidas en: i) El trabajo intersectorial de orden nacional (MEN, ICFES, INCI) en los procesos de formación y cualificación docentes en áreas tiflológicas, y su incidencia a nivel local con las Secretarías de Educación Departamentales y municipales; ii) La organización de la oferta educativa, establecida por las instituciones focalizadas para la atención educativa; iii) La entrega periódica de apoyos pedagógicos, técnicos y tecnológicos relacionados con aquellos especializados para la atención de estudiantes con discapacidad visual: Jaws, ZoomText, libros-braille-macrotypo, impresoras braille, regletas, lupas, amplificadores etc.; iv) Contratación del personal de apoyo- tiflólogo; v) Incorporación Diseño Universal del Aprendizaje DUA y Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR para el ajuste curricular a partir de la pertinencia educativa y necesidades individuales de los estudiantes.

Así como lo confirma Ainscow (2015), la educación basada en un modelo inclusivo implica un desarrollo global que involucra la totalidad del sistema educativo en dimensiones como crear culturas, políticas y prácticas inclusivas. Estas dimensiones enmarcan a nivel cultural las creencias y actitudes para abordar la discapacidad; las políticas establecen la planeación y estructura institucional; y las prácticas establecen las acciones pedagógicas. La Educación Inclusiva permite de esta forma la transmisión social que favorece los procesos de inclusión, es decir, las instituciones educativas son el dispositivo para educar en la inclusión. Desde este enfoque de derecho, por lo anterior se precisa la necesidad

de describir la condición de inclusión de las instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila.

Metodología

La investigación de enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo transeccional o transversal, determinó la cultura, políticas y prácticas inclusivas para la atención de estudiantes con discapacidad visual mediante el alcance descriptivo. La población objeto de estudio corresponde a los docentes vinculados a las instituciones educativas oficiales con matrícula de estudiantes con discapacidad visual. El detallado para el Departamento del Huila- Secretaría de Educación Departamental y Municipal de Neiva, determinó 5 instituciones educativas y 234 docentes. Se utilizó la muestra probabilística estratificada con listado muestral para criterio de selección a docentes que han desarrollado actividades institucionales con los estudiantes con discapacidad visual, para determinar de esta forma tamaño muestral de 134 individuos del total.

Tabla 1
Detallado muestra estratificada.

Municipio	Institución Educativa	Sede con matrícula de EcDV	N° Docentes y Directivos Docente	Total Muestra
Aipe	Jesús María	Jesús María	89	51
	Aguirre	Aguirre		
Gigante	Escuela Normal	Escuela Normal	33	19
	Superior	Superior		
	Silvania	Silvania	31	18
	Instituto Técnico	Instituto Técnico	33	19
La Plata	Agrícola	Agrícola		
Timaná	La Gaitana	La Gaitana	35	20
Total	I.E. = 6	Sedes = 6	234	134

Nota: EcDV= Estudiante con Discapacidad Visual.

En el desarrollo investigativo se diseñó el instrumento denominado cuestionario, con cuarenta y cinco (45) preguntas con escala tipo Likert que midió la condición de inclusión a partir de las variables del índice de inclusión en las instituciones educativas. Se usa con fuente el instrumento

diseñado por Booth y Ainscow (2002), con la adaptación específica a la Discapacidad Visual en las Instituciones Educativas.

Las variables analizadas correspondieron a Creando cultura inclusiva; Elaborar políticas inclusivas; y desarrollar prácticas inclusivas. En la tabla 2 se describen los indicadores adaptados.

Tabla 2
Descripción de variables y subvariables.

Variable	SubVariable	Indicador
A. Creando Cultura Inclusiva	A1.	Bienvenida a la Institución Educativa
	Construyendo	El equipo docente coopera
	Comunidad	Apoyo entre compañeros de aula
		Apoyo entre docentes y padres/acudientes
B. Elaborar Políticas Inclusivas	A2. Creando	La Institución educativa y la relación con la comunidad
	Institucional	La inclusión desde la participación
		B1.
C. Desarrollar prácticas inclusivas	Desarrollando una Institución Educativa para todos	La experiencia del equipo docente
		La organización de los grupos de enseñanza-aprendizaje
	B2. Organizando los apoyos institucionales	La Institución físicamente accesible para todos
		Normas que aseguran las políticas de inclusión
C2. Orquestando el aprendizaje	C1.	La Institución educativa y el respeto hacia el derecho a la educación inclusiva
		Planificación del currículo
	Construyendo un currículo para todos	Actividades planificadas
		La evaluación fomenta logros
		Movilización de recursos (gestión institucional)

Resultados

Los resultados se describen a partir del consolidado de las subvariables. En un primer momento A, Creando Cultura Inclusiva, permite identificar en las subvariables A1. Construyendo comunidad (agrupado) y A2, Creando cultura institucional (agrupado).

Tabla 3
Consolidado A. Cultura Inclusiva.

Institución	A1. Construyendo comunidad			A2. Creando cultura institucional		
	Regular Proceso Inclusivo	Buen Proceso Inclusivo	Total	Buen Proceso Inclusivo	Excelente Proceso Inclusivo	Tota
Jesús María Aguirre	2	49	51	33	18	51
Normal Superior	3	16	19	5	14	19
Silvania	0	18	18	2	16	18
Institución Técnico Agrícola	1	18	19	4	15	19
La Gaitana	2	18	20	1	19	20

El consolidado Tabla 3. Agrupado A1, Construyendo comunidad, permite identificar a nivel general “Buen proceso inclusivo”. En el detallado de las subvariables determina regular condición para el proceso de “Bienvenida institucional”, constituido a partir de la preparación para la acogida y recibimiento de la población con discapacidad visual; de igual forma el proceso de “Cooperación entre el equipo docente”, donde se realizan espacios de socialización e intercambio de experiencias, conformación de proyectos y conocimiento frente al desarrollo pedagógico de los estudiantes con discapacidad visual. En “Apoyo entre compañeros de aula” y “Apoyo entre docentes y padres de familia/acudientes” se identificó buen proceso de inclusión, determinando condiciones en la relación con compañeros en los diferentes espacios institucionales salones, patio de recreo, etc... Finalmente, la articulación con familias y otras organizaciones comunitarias, que promueven condiciones favorables para el apoyo institucional.

Tabla 4
Consolidado Elaborar Políticas Inclusivas.

Institución	B1. Desarrollando una Política Institucional para Todos			B2. Organizando los apoyos institucionales	
	Regular Proceso Inclusivo	Buen Proceso Inclusivo	Total	Muy Deficiente Proceso Inclusivo	Total
Jesús María Aguirre	48	3	51	51	51
Normal Superior	19	0	19	19	19
Silvania	18	0	18	18	18
Institución Técnico Agrícola	19	0	19	19	19
La Gaitana	17	3	20	20	20

El consolidado de la Tabla 4. B. Elaborar Políticas Inclusivas determinada a partir de del detallado B1. Desarrollar una institución para todos, y B2, Organizando los apoyos institucionales. En un primer momento B1 identifica buenas condiciones mediante el “Proceso participativo” de docentes, padres de familia y estudiantes con discapacidad, al igual que en la “Organización de los grupos de enseñanza y aprendizaje”. Frente la “Experiencia docente” en áreas tiflológicas (braille, ábaco japonés, movilidad-orientación y lectores de pantalla) y en “Institución educativa accesible para todos” se evidencian condiciones regulares en su desarrollo e implementación institucional. En B2, Organizar los apoyos institucionales, las condiciones son regulares en cuanto a “Normas que aseguran la política institucional” y el “Derecho a la educación inclusiva”, evidenciadas desde el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia.

Tabla 5
Consolidado C. Desarrollar Prácticas Inclusivas.

Institución	C1. Construyendo un currículo para Todos			C2. Organizando el aprendizaje		
	Regular Proceso Inclusivo	Buen Proceso Inclusivo	Total	Muy Deficiente Proceso Inclusivo	Regular Proceso Inclusivo	Total
Jesús María Aguirre	42	9	51	37	14	51
Normal Superior	14	5	19	13	6	19
Silvania	11	7	18	10	8	18
Institución Técnico Agrícola	14	5	19	13	6	19
La Gaitana	16	4	20	12	8	20

El análisis de C, Desarrollar practicas Inclusivas se realiza el agrupado C1. Planificación del currículo; y C2, Orquestar el aprendizaje, identificando condiciones regulares en la construcción del currículo pertinente para los estudiantes con discapacidad visual; Orquestando el Aprendizaje evidencia deficientes procesos en actividades planificadas, la evaluación y la movilización de los recursos entre los docentes en el proceso pedagógico con los estudiantes con discapacidad visual.

La condición de inclusión en las cinco instituciones educativas con atención a estudiantes con discapacidad visual permite visualizar el comparativo de la condición de inclusión, de acuerdo con la Figura 1. Las instituciones 1. Jesús María Aguirre, 2. Escuela Normal Superior, 3. Sylvania, 4. Instituto Técnico Agrícola y 5. La Gaitana.

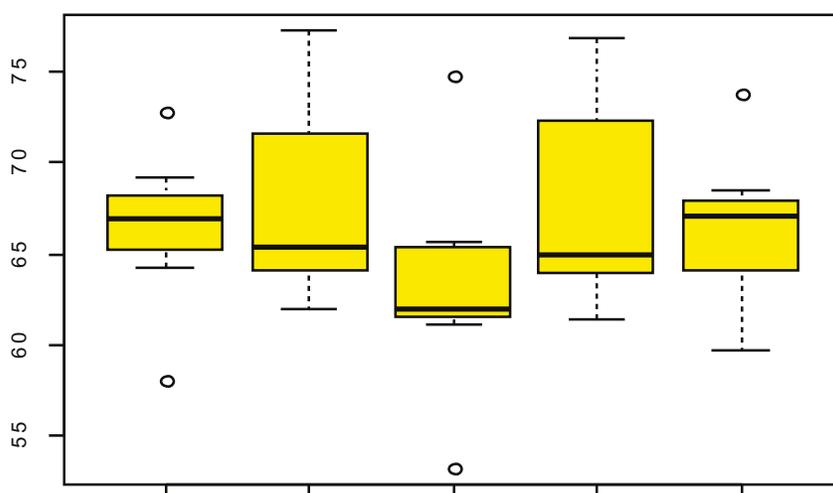


Figura 1. Distribución índice de inclusión instituciones educativas. Diagrama de caja, contiene el comparativo del índice de inclusión de las instituciones educativas 1. Jesús María Aguirre, 2. Escuela Normal Superior, 3. Sylvania, 4. Instituto Técnico Agrícola y 5. La Gaitana, la media, mínimo, máximo.

La Figura 1. Compara la condición de inclusión de las cinco instituciones educativas con mayor número de docentes en el Departamento que atiende estudiantes con discapacidad visual; de igual forma, detalla la distribución de los datos donde la tercera I. E. Sylvania corresponde al valor más bajo de puntuación indicando una media de 62, y un valor atípico mínimo de 53; a partir de los datos se evidencia un proceso de inclusión regular; en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas en cultura, políticas y prácticas institucionales; el valor atípico mínimo alerta

en la identificación de no realización de acciones inclusivas en políticas inclusivas.

Las cajas 2, I. E. Normal Superior, y 4. Instituto Técnico Agrícola, representan una media de 65; los datos concentrados en el Q_3 y Q_4 , pertenecen al 75% de los docentes con puntajes entre 65 – 78, lo cual indica buen proceso de inclusión en las instituciones educativas; con frecuencia realizan acciones inclusivas para la atención de los estudiantes con discapacidad visual en las dimensiones cultura, políticas y prácticas inclusivas.

La caja 1, I. E. Jesús María Aguirre, detalla una media de 66 y datos concentrados con la mínima variación con respecto a las demás instituciones educativas y menor dispersión en los valores atípicos de mínimo y máximo. La caja 5 describe una media de 66, con una concentración de los datos por debajo de la media, permitiendo identificar regular proceso de inclusión en el Q_1 . Los resultados de las instituciones de las cajas 1 y 5 indican que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención de los estudiantes con discapacidad visual.

La Figura 2 detalla la dispersión de la media en relación con la media de la I. E. Sylvania. Para determinar si hay diferencias significativas entre las cinco instituciones educativas seleccionadas se realizó un análisis de varianza simple (ANOVA), empleando la metodología del análisis monofactorial y lineal de dispersión. Como puede verse en los datos que suministra la computadora, el estadístico F tiene un valor igual a 23,13, mayor que uno, lo que indica que la dispersión para cada institución educativa es menor que la que hay entre las cinco instituciones. Lo anterior confirma la probabilidad de error menor que el 0,2%, lo cual nos confirma que sí hay una diferencia significativa entre las cinco instituciones educativas.

Analysis of Variance Table

Response: values

	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
ind	4	1489.6	372.4	23.13	0.002007 **
Residuals	5	80.5	16.1		

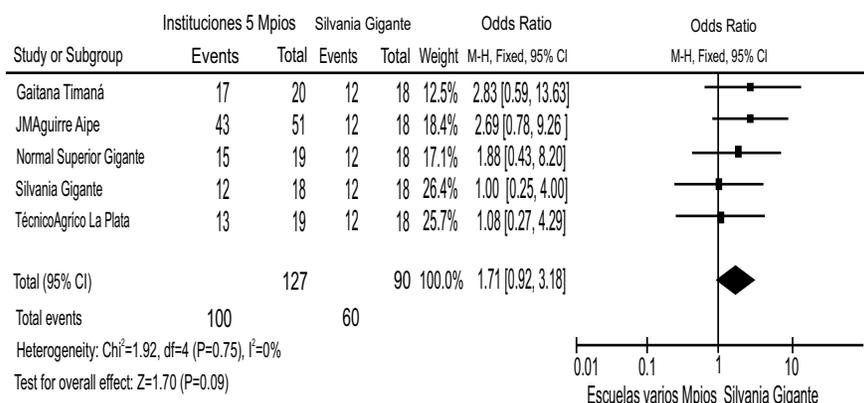


Figura 2. Línea de dispersión Instituciones Educativas.

La condición para la educación inclusiva a partir de la cultura, políticas y prácticas en las instituciones, indica nivel bajo de la institución educativa que posee la mayor cantidad de docentes por debajo de la media general, y a su vez, mayor dispersión de los datos; por consiguiente, las instituciones educativas se ubican de forma ascendente para identificar su condición para la atención: la I. E. Silvania, Técnico Agrícola, Escuela Normal Superior, Jesús María Aguirre y Gaitana.

La Figura 2 contiene una tabla y el gráfico correspondiente permite visualizar el consolidado de los datos de las instituciones teniendo en cuenta la condición de inclusión, la cual se refleja a partir de los datos que produjeron los representantes de cada una de las cinco instituciones educativas estudiadas. En el eje vertical están las instituciones estudiadas y en el horizontal, los estadísticos OR (Odds Ratio), números que indican cuántas veces es mayor la cantidad de personas que en cada institución respondieron correctamente. Se toma de referencia la Institución Educativa Silvania de Gigante, ya que su patrón de condición de inclusión fue el más bajo. Los ORs aparecen en el extremo derecho de la Tabla. Por ejemplo, las instituciones educativas La Gaitana, de Timaná; Jesús María Aguirre, de Aipe, y Normal superior de Gigante tienen un patrón de su condición de inclusión 2,9; 2,7 y 1,9 veces, respectivamente, superior al de Silvania; mientras que no hay diferencia con el Técnico Agrícola de La Plata.

Teniendo en cuenta los valores promedio y el grado de dispersión para cada institución se puede calcular el estadístico z y así podemos clasificar cada institución en cuatro categorías: excelente, buena, regular, mala. Se determinan en mala condición de inclusión las I. E. Silvania Técnico

Agrícola; regular condición, Normal Superior y Jesús María Aguirre; buena condición, La Gaitana de Timaná, a partir del consolidado de Políticas, Prácticas y Cultura Inclusiva.

Análisis

En cuanto a la Cultura Institucional, en las instituciones se identifican condiciones favorables desde la creación de buenas relaciones entre los actores educativos, lo cual permite la construcción de espacios de convivencia basados en el respeto por sí mismo y por los otros, lo que posibilita el desarrollo de capacidades conjuntas para reconocer y respetar las diferencias de participación, socialización y aprendizajes.

La creación de cultura inclusiva en las instituciones educativas permite visualizar el sentido, el reconocimiento y la legitimidad a las acciones propuestas para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual. Un espacio educativo sano y agradable propicia el desarrollo adecuado de los estudiantes con discapacidad, así como la convivencia entre todos los integrantes de la institución.

La Política Institucional Inclusiva, enmarcada en la organización de los apoyos institucionales analizada desde las normas que aseguran condiciones de inclusión, establece un riesgo en los procesos de inclusión educativa. Las normas que aseguran las políticas de inclusión resaltan al docente de aula para liderar y apropiar situaciones de aula en dinámicas institucionales. La institución, la familia y el entorno social de los estudiantes con discapacidad visual son los responsables del éxito o fracaso escolar; por lo tanto, es necesario visualizar en la organización los apoyos a la sistematización de cada posibilidad orientada y ejecutada en la institución educativa: motivación, estructura de contenidos pertinentes para estudiantes con discapacidad visual, enfoques, metodologías y didácticas flexibles que permiten el aprendizaje de todos; los docentes definirán las estrategias pedagógicas, en especial para los estudiantes con discapacidad visual. Lo anterior debe ser organizado en planeadores, actas de seguimiento. Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR que documenten su trabajo, existencia y gestión institucional; de esta forma se promoverá su evaluación, seguimiento y planes de mejoramiento institucional.

La planificación del proceso de educación inclusiva establece el respeto por el derecho a la educación; las características institucionales reflejan bajo índice de inclusión, es decir, malas condiciones en el uso apropiado y articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Las

instituciones deben iniciar procesos de gestión de recursos pedagógicos: libros de texto en braille y macrotipos, bibliotecas de audiolibros, audiodescripción, aulas de informática con software especializado Jaws, Magic, ZoomText, materiales artísticos y deportivos adaptados, entre otros, que respondan al principio de accesibilidad y en concordancia con las estrategias pedagógicas definidas para la educación inclusiva.

Aunque las instituciones educativas han desarrollado prácticas pedagógicas flexibles que responden a las diferentes características y condiciones de los estudiantes, utilizan la evaluación para conocer avances y dificultades además de los elementos que contribuyen a identificar a superar las dificultades, se visualizan desde las Prácticas Inclusivas condiciones menos favorables en la movilización de los recursos en la institución y sistematizar los recursos institucionales para determinar existencia, aplicación, resultados, actividades abordadas, socializar experiencias que permitan verificar la pertinencia en los procesos institucionales.

Discusión

El análisis de la condición de inclusión desde el reconocimiento a la diversidad de la población con discapacidad visual precisa la educación inclusiva el mecanismo para brindar todas las condiciones del individuo para el reconocimiento de los derechos. La educación como un servicio social debe reconocer y propiciar las condiciones necesarias para su efectividad. En este sentido, las personas con discapacidad son “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas *barreras*, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, art. 1); por consiguiente, es necesario avanzar en la identificación de las barreras, el contexto educativo y comprender las acciones institucionales como condiciones que propician los procesos de inclusión. Palacios Rizzo (2008), identifica que la discapacidad “no son las limitaciones individuales, sino limitaciones propias de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de la población con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (p.104).

Las políticas institucionales son el mecanismo para la construcción de los procesos inclusivos; por consiguiente, los resultados desfavorables en las *Políticas Inclusivas* de las instituciones educativas del estudio, impiden la proyección de gestión institucional enmarcada en el reconocimiento de

la diversidad; Opertti y Guillinta, (2008) indican que a partir de las políticas inclusivas inicia la transformación de los sistemas educativos hacia la inclusión, basados en el enfoque de derechos, las políticas institucionales deben sustentar los principios de accesibilidad, participación, protección social y construcción de responsabilidad; de esta forma, brindar la respuesta a la población con discapacidad es plantear, proyectar y ejecutar con las evidencias necesarias las acciones que se planifican y se conforman en la reglamentación institucional.

Las reflexiones en el proceso de inclusión en las instituciones permiten visualizar las Políticas Inclusivas Institucionales como elemento poco articulado a las proyecciones de prácticas y sin reconocimiento del marco normativo de inclusión. La incorporación de la Educación Inclusiva en el desarrollo de Políticas Institucionales, según Velázquez Barragan (2015), se implementan “no sólo por considerar las relaciones de tipo técnico, sino también las de tipo ideológico. Desde este tipo de relación, el cambio hacia la inclusión puede suponer cierto desequilibrio en la organización escolar, pero también permite la reflexión sobre la dinámica escolar” (p.92).

La cultura inclusiva evidencia el avance de las políticas institucionales a partir del acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad; por lo tanto, las necesidades que evidencian las instituciones educativas del presente estudio detallan baja condición para los procesos de experiencia docente en la atención de la población con discapacidad visual y la escasa cooperación entre los mismos es un elemento de riesgo que permite evidenciar las dificultades institucionales. Estudios como el de Arnaiz et al., (2015), Gutiérrez Ortega (2011), establecen que todos los miembros que hacen parte de la institución comparten valores y principios hacia la inclusión; los valores inclusivos son el componente más significativo para el desarrollo de la cultura institucional. Para lograr la efectividad de los valores inclusivos, así como lo determinan Durán et al., (2005), la cultura inclusiva exige la reconceptualización a partir del enfoque de derechos. Esta perspectiva permite la comprensión de la discapacidad a partir de las barreras para el aprendizaje y la participación. Finalmente, Velázquez Barragán (2015), coincide en las reflexiones de la institución frente a “cambiar el lenguaje, las actitudes, la cultura, la política y las prácticas si quiere conseguir objetivos a corto, medio y largo plazo. Esta transformación organizativa se encuentra modulada por condiciones estructurales que deben facilitar la cultura de reflexión (p.88)”.

Las prácticas inclusivas son el reflejo de las políticas y la cultura institucional. Los resultados del estudio permiten evidenciar gran

dificultad en los recursos materiales y currículos, que acentúan las barreras del aprendizaje y la participación. Se especifica la dificultad de saberes específicos para la atención de la población con discapacidad visual, entendidos desde las áreas tiflológicas. Lo afirman Verdugo y Rodríguez (2008), Gerardo Echeita y Ainscow (2010), para quienes los apoyos a nivel institucional, local, regional o nacional mejoran las estrategias para el desarrollo de los aprendizajes, la innovación de las prácticas y los procesos de evaluación institucional.

La transformación permanente de las culturas, las políticas y las prácticas en las instituciones a partir de la diversidad y el marco de inclusión, exige a cada comunidad educativa encontrar mecanismos y acciones eficaces; la inclusión no es un estado, sino un proceso. Se trata de un viaje que nunca acaba (Booth y Ainscow, 2015), un proceso de mejora de las instituciones, con la participación de toda la comunidad educativa; un proceso de identificación y minimización de los factores de exclusión, inherentes a las instituciones sociales. Desde esta perspectiva, carece de sentido hablar o dividir las aulas o los centros en inclusivos o no inclusivos. La inclusión no es una meta a la que se llega, sino un compromiso sostenido a favor de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento, más que aquella que ha conseguido una determinada meta (Ainscow, 2004).

Sin duda, el reto para los próximos años es pasar del discurso a las evidencias; es decir, comprometerse en procesos de reflexión en las instituciones educativas, que permitan repensar las prácticas educativas, como objetivo para responder adecuadamente a las necesidades de todos los estudiantes.

Las instituciones educativas dentro de las acciones de calidad educativa deben acentuar el liderazgo de educación inclusiva al ser administradas de experiencias diarias y vivencias que garantizan el conocimiento de las necesidades específicas de la población con discapacidad visual. En términos concretos, como lo relaciona Ainscow (2004), a liderar, gestionar y evaluar políticas, prácticas y culturas institucionales. Este proceso precisa cambios significativos en la gestión institucional mediante el seguimiento de las evaluaciones institucionales.

El instrumento utilizado en la presente investigación permite su aplicación periódica implicando un cambio al conjunto de la comunidad educativa, como lo precisa el enfoque social de derechos para la atención educativa.

El desarrollo investigativo asume el desarrollo y participación de las instituciones educativas para impulsar la educación inclusiva. Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, y Shaw, (2000), incorporan las políticas, las culturas y las prácticas como la “perspectiva clara y comprensiva de lo que debiera significar la inclusión para el desarrollo de las escuelas (...) con el fin de determinar las prioridades de cambio y poner en práctica dichas prioridades (p.25)”.

Es necesario ampliar el conocimiento institucional en los temas de educación inclusiva y discapacidad visual para garantizar reflexiones que busquen solución de dificultades y movilización de cambio, mas no centrarse en la no realización. En esta medida, el ente territorial y la gestión directiva de las instituciones educativas deberán adelantar procesos de mejoramiento que garanticen la participación en los mecanismos de calidad y pertinencia de la Educación Inclusiva.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio
- Ainscow, M. (2015). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(September), 1–35.
- Arnaiz, P., Azorín, C., y García, M. (2015). Evaluación de planes de mejora en los centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(3), 326–346.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (Vol. 53)*. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación (Consortio)*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Congreso de la República de Colombia. Ley 1618 de 2013. Colombia. <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

- Correa, L., Rúa, J., y Valencia, M. (2018). *#Escuela para todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. Bogotá.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el Estado de España. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(1), 464–467. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660873>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En: *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes* (pp. 26–46). https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Gutiérrez Ortega, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca.
- Hurtado Lozano, L., y Agudelo Martínez, A. (2014). Inclusión educativa de personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45–55. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971/pdf>
- MEN, Ministerio de Educación Nacional Decreto 1421 (2017). Colombia. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> del 29 de agosto de 2017.pdf
- ONU, Organización de las Naciones Unidas. Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Opertti, R., y Guillinta, Y. (2008). La educación inclusiva: 48a Conferencia Internacional de Educación. En: *La Educación Inclusiva* (pp. 137–148).
- Palacios Rizzo, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Velázquez Barragán, E. (2015). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M. A., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(3), 5–25.

PACAGRAMA Y VALORACIÓN DEL NIVEL DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN CUATRO CATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. REPORTE DE UN CASO

PACAGRAMA AND ASSESSMENT OF THE
EDUCATIONAL INSTITUTION LEVEL IN FOUR
CATEGORIES FOR CRITICAL THINKING. REPORT OF
A CASE

Yolima Pastrana Zambrano*
Reinaldo Emilio Polo Ledesma**

* Ingeniera Agrícola de la Universidad Surcolombiana. Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Institución Educativa Quebradón Sur en Algeciras (Huila).
yolima.pastrana@gmail.com

** Ph. D. En Bioquímica. Docente de la Universidad Surcolombiana. Director de Trabajos de Investigación de la Maestría en Educación e Investigador del Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias.
remipole@gmail.com

Cómo citar este artículo:
Pastrana, Y. & Polo, R. E. (2019). PACAGRAMA y valoración del nivel de una institución educativa en cuatro categorías del pensamiento crítico. Reporte de un caso. *Revista PACA* 9, pp. 129-142.

Resumen: La educación debe responder a los desafíos del desarrollo tecnológico y científico. El aprendizaje de las ciencias naturales y la educación ambiental en la Institución Educativa Quebradón Sur, ubicado en zona rural del Municipio de Algeciras-Huila, presenta algunas dificultades; una de ellas tiene que ver con que los alumnos de grado sexto no están desarrollando las habilidades necesarias que les permitan manejar y transformar la información durante el aprendizaje de las ciencias naturales. Lo anterior se manifiesta en el aula de clase en donde existe una gran debilidad para generar reflexión, pensamiento crítico, desinterés por el entendimiento de los fenómenos de la naturaleza, dificultad para encontrar utilidad al conocimiento científico y hacia la solución de problemas de su entorno y sus implicaciones en su desarrollo social, ambiental y cultural. Para tal fin, este proyecto tiene como propósito determinar si las clases que utilicen una aplicación interactiva en ciencias naturales y educación ambiental como recurso didáctico, llamada PLEVCO, permite desarrollar el pensamiento crítico y el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior se establece a través de un análisis comparativo de los cambios en el desarrollo de cuatro habilidades del pensamiento crítico en alumnos que reciben una clase tradicional, y en aquellos que la

reciben a través de una aplicación interactiva como recurso didáctico. Por sus características, el proyecto requiere tres elementos: la investigación curricular, la investigación evaluativa y las características de un estudio de caso.

Palabras clave: aplicación interactiva, ciencias naturales, didáctica, pensamiento crítico, tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract: Education must respond to the challenges of technological and scientific development. The learning of natural sciences and environmental education in the Educational Institution Quebradón Sur, located in the rural area of the Municipality of Algeciras-Huila, presents some difficulties; One of them has to do with the fact that sixth grade students are not developing the necessary skills that allow them to manage and transform information during natural science learning. The above is manifested in the classroom where there is a great weakness to generate reflection, critical thinking, disinterest in the understanding of the phenomena of nature, difficulty finding usefulness to scientific knowledge and towards solving problems in their environment and its implications in its social, environmental and cultural development. To this end, this project aims to determine whether classes that use an interactive application in natural sciences and environmental education as a teaching resource, called PLEVCO, allow students to develop the critical thinking and learning. The above is established through a comparative analysis of the changes in the development of four critical thinking skills in students who receive a traditional class, and in those who receive it through an interactive application as a teaching resource. Due to its characteristics, the project requires three elements: curriculum research, evaluative research and the characteristics of a study case.

Key words: interactive application, natural sciences, didactic, critical thinking, information and communication technologies.

Introducción

Todas las sociedades del mundo reconocen que la nueva dinámica social contemporánea exige que las personas para desempeñarse muy bien y alcanzar éxitos en su vida, además de tener buena salud, deben poseer grandes habilidades para leer, analizar y pensar de manera crítica. Poco se sabe acerca de los resultados que han tenido las instituciones educativas en Colombia después de promover e implementar en la práctica la cultura del pensamiento crítico en su dinámica cotidiana. El presente artículo muestra los resultados obtenidos en un estudio piloto, realizado en zona rural del Departamento del Huila, después de iniciar el proceso de validación de una aplicación que permite obtener un gráfico – El PACAgrama, que pueda ser empleado como recurso básico

para determinar el nivel individual y colectivo que tienen las instituciones educativas, en las diferentes categorías que caracterizan el pensamiento crítico. Para conocer qué tanto aporta la escuela tradicional al desarrollo de pensamiento crítico es necesario estandarizar procedimientos para caracterizar el nivel de desarrollo del potencial intelectual de los alumnos y cómo contribuye a ese desarrollo la implementación de nuevas formas de aprendizaje. Se realizó un estudio comparativo piloto para estandarizar un método que permita valorar las habilidades para analizar, argumentar, solucionar problemas y evaluar que tienen treinta niños pertenecientes a sexto grado de la Institución Educativa Sede Rural Quebradón Sur del Municipio de Algeciras, Huila, quienes estudian con la tradicional metodología denominada postprimaria. Fueron distribuidos en dos grupos de quince niños. Un grupo, desarrolló el tema Ecosistemas siguiendo la metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje; y el otro grupo desarrolló la misma temática empleando la Aplicación Interactiva comercial PLEVCO.

Marco teórico

El Pensamiento Crítico

Lipman (1997) indica que “vivimos en un mundo en el que la educación ya no se valora por sí misma, debido a que los conocimientos que se imparten en las instituciones educativas no son relevantes para la vida, los contenidos servían únicamente hasta las evaluaciones, luego eran olvidados, el estudio para los jóvenes era considerado como el pasaporte para insertarse en el mundo laboral, los textos no estaban elaborados didácticamente para transmitir buenos aprendizajes, la incidencia negativa de los medios de comunicación, el alcoholismo, la drogadicción, la desintegración familiar contribuían a afirmar esta sentencia”.

Resnick (en Lipman, 1997) identifica “el pensamiento crítico como la verdadera finalidad de la empresa educativa, aunque ello supiera relegar el aprendizaje a un papel secundario”. Brandt (en Lipman, 1997) “habla sobre la enseñanza de habilidades del pensamiento” y a partir de 1984 se constituye en el tema central del debate, haciendo una gran campaña de concientización a todos los actores que se hallan inmersos en el quehacer educativo.

Es cierto que en los establecimientos educativos los docentes enseñaban para el pensamiento; lo que sucedía es que dicho pensamiento no era lo suficiente. “Lo que se requería entonces no era la mera enseñanza del pensamiento, sino la enseñanza para el pensamiento crítico” (Lipman, 1997).

Para Narváez. citado por (Clavijo, 2010) el pensamiento crítico es “un procedimiento que contribuye a superar los prejuicios y estereotipos, generalizaciones excluyentes, aplicando los estándares intelectuales: claridad, exactitud, precisión, amplitud, relevancia, profundidad, importancia. Permite desarrollar la capacidad de introspección para develar nuestro pensamiento egocéntrico o sociocéntrico. Reconocer patrones y tendencias de nuestro pensamiento haciendo explícitos sus supuestos, analizarlos, hacer lo mismo con los de los demás, con mente abierta y actitud comunicativa. Afinar las generalizaciones y evitar tergiversaciones y simplificaciones reduccionistas. Cultivar el arte de escuchar, tarea más compleja que la de hablar, porque exige dar sentido a lo dicho por el otro, aquilatar su perspectiva, aun cuando su experiencia y sus puntos de vista sean opuestos”.

El pensamiento crítico y las Ciencias Naturales

Las teorías sobre la enseñanza de las ciencias deben tener en cuenta factores tales como lo que el alumno ya sabe, la especial naturaleza de las disciplinas científicas, la organización social de la enseñanza, las características sociales y cognitivas de los alumnos, sus concepciones epistemológicas y destrezas metacognitivas, las relaciones psicosociales en el aula, los factores motivacionales, los recursos y medios disponibles, etc. (Campanario, 2004). En las Ciencias Naturales como en todas las áreas se construye conocimiento, pero se presentan unas dificultades que muchos autores han referenciado en el aprendizaje de las mismas. Por ejemplo, Campanario y Moya (Campanario, 2004) afirman que dentro de las principales causas están: “la estructura lógica de los contenidos conceptuales, el nivel de exigencia formal de los mismos y la influencia de los conocimientos previos y preconcepciones del alumno”. Los alumnos en las clases de Ciencias Naturales se relacionan con múltiples definiciones y quizás no asumen procesos de pensamiento que involucren habilidades como el análisis, la argumentación, la solución de problemas, la evaluación, entre otros, ni mucho menos construyen conocimiento a través del estudio de la realidad ambiental ni se proyectan hacia la salud como forma de vida, hacia un comportamiento armónico consigo mismos, con la sociedad y con la naturaleza.

Habilidades del Pensamiento Crítico

Los alumnos deben ser críticos frente a la sociedad en que viven, deben transformar su realidad y enfrentarla a través de la práctica de habilidades

fundamentales que les permitan no solo utilizar los conocimientos científicos y de sentido común, sino también desarrollar unas habilidades básicas adecuadas que les faculten a ser críticos frente a la sociedad en muchos ámbitos, por ejemplo, en el ambiental.

“El pensamiento crítico tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva, lo cual sugiere una serie de habilidades mentales o cognitivas que son actitudes características en el momento de abordar una situación” (Facione, 1990).

Partiendo de la clasificación de Facione, (Facione, 2017), quien llevó a cabo un inventario de las actitudes presentes en el pensador crítico ubicando unas habilidades mentales, la presente investigación tuvo en cuenta cuatro habilidades del pensamiento crítico que tienen una cercanía muy directa con las ciencias naturales y la educación ambiental. Ellas son: análisis, argumentación, solución de problemas y evaluación.

Producción de un software educativo

Según Gross, (1997) la producción de programas informáticos educativos implica un alto nivel de complejidad puesto que deben efectuarse decisiones en torno a los contenidos (selección, organización, adaptación a los usuarios, etc.), a las estrategias de enseñanza de dichos contenidos y a la forma de presentación más adecuada (diseño de pantallas) con el objeto de facilitar el proceso de aprendizaje del usuario. Estas decisiones para el diseño del software van a determinar posteriormente el tipo de interacción entre el usuario y el programa, así como la forma de interacción didáctica.

Metodología

Para la realización de este estudio piloto se seleccionaron 30 alumnos del grado sexto de educación básica secundaria de la Institución pública Educativa Quebradón Sur, ubicada en zona rural del municipio de Algeciras, Huila; niños con edades comprendidas entre los 10 y los 13 años, caracterizados por su heterogeneidad tanto social como cultural. Los alumnos se dividieron en dos grupos de 15, denominados respectivamente **A** – Grupo Control y **B** – Grupo Experimental. A los alumnos del Grupo **A** se les enseñó el tema Ecosistemas empleando la estrategia metodológica flexible para la diversidad de la población rural, Postprimaria, establecida por el Ministerio de Educación Nacional, para la atención de alumnos que han terminado la básica primaria y habitan

en zonas rurales del país. Para ello, una docente explicó a los alumnos el contenido relacionado con el tema Ecosistemas y los subtemas correspondientes, mecanismos de obtención de energía en los seres vivos, caracterización de los ecosistemas, análisis y equilibrio dinámico entre sus poblaciones, mecanismos de adaptación de algunos seres vivos en ecosistemas colombianos, análisis del medio ambiente que les rodea y la comparación con otros ecosistemas, identificación de las características de un ecosistema, los factores que influyen en él, y los compromisos con la conservación de un ecosistema.

Los alumnos del Grupo **B** desarrollaron el tema Ecosistemas por una metodología de acompañamiento permanente por parte de la docente, después de recibir una somera inducción y orientación en el manejo del software comercial PLEVCO (Ver Figura 1), el cual es una aplicación interactiva, de producción nacional, que integra las TIC en los ambientes educativos, y que contiene componentes como audio, hipertextos e hipermedia y donde, por medio de imágenes, simulaciones y animaciones, se presentan didácticamente los contenidos de la misma temática enseñada del Grupo Control.

Se diseñaron y aplicaron a los alumnos de ambos grupos talleres relacionados con la temática enseñada o aprendida con el propósito de determinar los cambios en el desarrollo del Pensamiento Crítico de los alumnos, especialmente en las cuatro habilidades: análisis, argumentación, solución de problemas y evaluación. El análisis de los datos producidos por los estudiantes se hizo empleando el paquete estadístico R, versión 3.5.0 (Ver Figura 2), el cual permitió calcular los estadísticos correspondientes tanto a las medidas clásicas de tendencia central como a las de dispersión. Además, se aplicó el test de student para valorar comparativamente los resultados obtenidos por cada uno de los grupos. El PACAgrama (Ver Figura 4) se construyó con la ayuda del software de distribución libre, RevMan 5, especialmente construido para preparar, mantener revisiones sistemáticas y meta-análisis (Ver Figura 3).

Resultados

En el presente artículo solo hacemos referencia a aquellos resultados relacionados con la obtención del PACAgrama.



Figura 1. Portal del software PLEVCO. Tomado de <https://www.facebook.com/Plevco/>

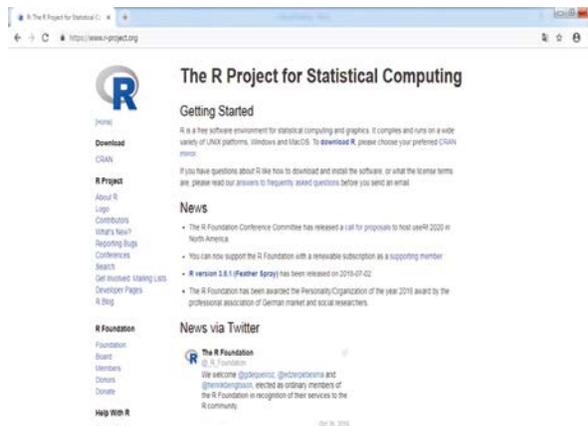


Figura 2. Portal del colaboraware R. Tomado de <https://www.r-project.org/>



Figura 3. Portal del software Review Manager (RevMan 5.3). Review Manager (RevMan) [Computer program]. Version 5.3. Copenhagen: The Nordic Cochrane Centre, The Cochrane Collaboration, 2014.

<https://community.cochrane.org/help/tools-and-software/revman-5>

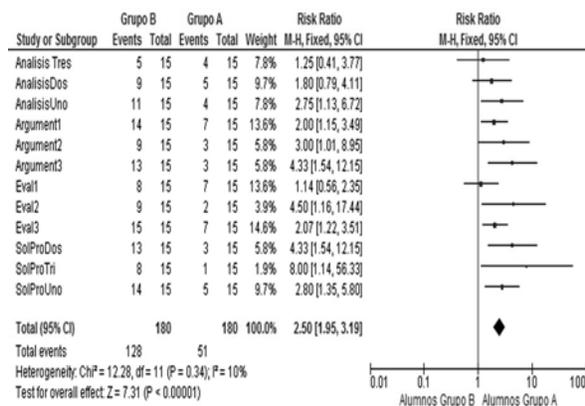


Figura 4. PACAgrama Comparativo de los Grupos A y B. Pensamiento Crítico.

La Figura 1 muestra la vista inicial del software comercial PLEVCO empleado por los alumnos del Grupo B para el aprendizaje de la unidad Ecosistemas, diseñado y estandarizado por el docente José Plutarco Peña Perilla de la ciudad de Ibagué en el Departamento del Tolima con el propósito de facilitar el aprendizaje de diversos temas pertenecientes al área de las Ciencias Naturales.

136

La Figura 2 es una copia de la primera vista del software R, herramienta de la Fundación R, de libre distribución y fácil acceso y manejo; básica para el desarrollo del proyecto mundial de Cómputo Estadístico R. La Figura 3 es una representación del software RevMan 5.3, desarrollado por la Fundación Cochrane para escribir revisiones sistemáticas y metaanálisis. La Figura 4 muestra el PACAgrama obtenido con ayuda del software RevMan 5.3.

El sufijo grama significa gráfico o registro y el prefijo PACA es el acrónimo que representa al grupo de investigación de la Maestría en Educación – Proyecto de Acción Curricular Alternativo. Se ha dado esa denominación a una figura que permite visualizar rápidamente los niveles de pensamiento crítico, por categorías o global, individual o colectivo, de los representantes de una institución perteneciente a cualquier clase educativa. La Figura 4 corresponde al PACAgrama de la Institución Educativa Quebradón Sur. En ella se muestra una tabla que contiene 7 columnas con 4 filas; tres de ellas corresponden a los resultados producidos por los alumnos en el test, para cada uno de los 3 indicadores que hemos definido al evaluar la capacidad que ellos tienen para analizar un texto; la última fila muestra los datos resultantes del compilado total para la habilidad análisis. Al lado de esa tabla aparece un

gráfico semilogarítmico que representa, para cada una de las categorías, cuántas veces es mayor la cantidad de respuestas correctas en el taller resuelto por cada pregunta hecha, producidas por los alumnos del Grupo **B** en relación con el número de repuestas acertadas por cada pregunta del cuestionario, logradas por los alumnos del Grupo **A**. Por ejemplo, en el PACAgrama comparativo global de los dos grupos de alumnos se puede observar que los del Grupo **B** son 2,75 veces más efectivos que los del Grupo **A** al responder las preguntas del taller que evalúan el primer indicador para valorar la habilidad análisis; o lo que es lo mismo, el riesgo de perder ese indicador de la prueba es 2,75 veces mayor si se enseñan la unidad Ecosistemas por el sistema educativo tradicional que si la aprendo con una metodología con la ayuda de la aplicación PLEVCO. En la parte inferior de la tabla de la Figura 4 se muestran valores que suministra la computadora para cinco índices marcadores de heterogeneidad entre los resultados obtenidos por los alumnos para cada uno de los indicadores. Los estadísticos marcadores son: Tau^2 , Chi^2 , I^2 , Z y p . Al lado de la tabla aparece un gráfico, el cual se considera como el retrato de lo producido por los alumnos en el test evaluativo. Puede ser tenido en cuenta como el gráfico que valora realmente el rendimiento, la efectividad individual y colectiva de la Institución, ya que sintetiza los resultados compilados de lo que produce cada alumno o su institución educativa en el taller. El procedimiento que se sigue para obtener el gráfico consta de tres fases:

En la primera, después de emplear la metodología de aprendizaje para cada grupo evaluamos por efectividad el rendimiento de los estudiantes a través del taller cuyas características definimos de manera detallada en la parte metodológica.

La segunda fase consistió en analizar los datos obtenidos por los alumnos. La parte de las matemáticas que se emplea para analizar esa información es la Estadística, la cual permitió obtener el resultado integral, total de lo hecho por los alumnos participantes en este estudio, con su respectivo intervalo de confianza, siempre de un 95% para la relación de probabilidades estudiada.

En la tercera fase se estudió el nivel de heterogeneidad entre los alumnos o entre los grupos a través de los índices marcadores Tau^2 , Chi^2 , I^2 , Z y p .

La información que suministra esa figura es muy completa y lo más importante es que se obtiene de los datos que realmente producen los alumnos en el taller, lo que permite evaluar, de manera objetiva, sus competencias, y tener una buena imagen que refleja realmente lo que

es un grupo de aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo. Si se explora detalladamente, el gráfico además permite visualizar, de manera comparativa, las diferencias en niveles de competencias entre los grupos.

En la parte superior de la tabla, a manera de título, aparecen los parámetros que se relacionaron para hallar las diferencias entre las posibilidades de responder correctamente las preguntas del taller, entre los dos grupos.

El gráfico semilogarítmico se emplea para visualizar el efecto de la probabilidad que tiene un grupo, a nivel individual o colectivo de desempeñarse bien al responder el taller evaluativo. El eje vertical del gráfico no es numérico, no tiene una escala con intervalos definidos. En la parte superior aparece el parámetro de valoración que mide la probabilidad de desempeñarse mejor en el taller. El eje horizontal tiene una escala logarítmica, lo que indica que la distancia que hay entre uno y diez no es la misma que la que existe entre once y veinte o entre 51 y 60. Los datos que se sitúan en el eje vertical indican que no hay un efecto relativo entre los grupos, o que el efecto es nulo, es decir, no hay diferencias entre los resultados que individual o colectivamente obtienen los alumnos de los dos grupos, después de aplicar el taller. Todos los valores que aparecen representados al lado derecho indican cuántas veces es mayor la efectividad de los alumnos del Grupo **B** para responder correctamente las preguntas del test en relación con la correspondiente de los alumnos del Grupo **A**. Por ejemplo, la sumatoria de lo producido en el test por los alumnos de ambos grupos muestra que la efectividad de los alumnos del Grupo **B** es 1,92 veces mayor que la de los del Grupo **A**. Esa misma relación fue 1,8 veces mayor para los alumnos del Grupo **B** en el indicador 2 de competencia y de tan solo 1,25 para el indicador 3. Por eso el punto que corresponde al 2 está más situado a la derecha que el respectivo al indicador 3. Como se mencionó anteriormente, cada punto del gráfico va acompañado por dos segmentos de recta dirigidos hacia la izquierda y hacia la derecha. En la parte inferior del gráfico se muestra un rombo cuya forma y área representan el tamaño promedio del efecto o de la relación de efectividad entre los dos grupos estudiados. Además, aparecen, en la parte baja de la tabla, los estadísticos que indican qué tan heterogéneos son los resultados para los tres indicadores estudiados. Resultados para I^2 por debajo del 50% indican que hay una baja heterogeneidad entre ellos, lo cual se confirma con los datos del chi cuadrado, muy cercanos a 1. Este estadístico compara los resultados que aparecen en la fila totales (valores críticos), con los resultados que

se obtienen después de hallar el promedio que resulta de combinar los datos de las filas restantes de la tabla. A mayor valor de Chi^2 mayor es el efecto relativo entre el promedio resultante y los valores críticos. Las iniciales df provienen de las palabras inglesas *degrees of freedom* que en español se traducen como grados de libertad de la muestra. Este número indica la cantidad de indicadores evaluados en el estudio menos uno. El valor p es un estadístico clásico tradicional que representa, en términos de porcentaje, el error que se comete cuando, por medio de una afirmación, se concluye algo. Por ejemplo, si se obtuvo un valor $p = 0.54$ para un $\text{Chi}^2 = 1,23$ eso indica, que podemos afirmar con un error del 54% que no hay una gran diferencia entre los resultados obtenidos para cada uno de los indicadores y los valores críticos para el compilado total. Muchos autores en lugar de p emplean el estadístico alfa, cuyo valor resulta de quitarle a la unidad el valor de p . En el gráfico de análisis alfa valdría 46%, lo que indica que la afirmación para concluir lo que se ha hecho, se hizo con un 46% de certeza. Si el p fuere 0.00001, alfa valdría 99,999% y el error al concluir sería del 0,001% es decir, la afirmación de conclusión tendría una certeza del 99,999%. Como p fue muy alto, podemos sospechar que no hay diferencias por características entre los indicadores. Un valor de tau^2 igual a cero es un índice marcador de homogeneidad. El estadístico Z popularmente se conoce como la diferencia de promedios entre los grupos. Si vale cero no hay diferencias entre los resultados de los grupos. Si es mayor que cero, tal como sucede en los resultados obtenidos en el presente trabajo, para las diferentes habilidades, eso indica que el comportamiento académico de los alumnos del Grupo **B** es muy superior a los del Grupo **A**. Valores más grandes indican mayor diferencia entre los dos grupos.

Discusión

La sociedad contemporánea, la de la información y el conocimiento, cada día se caracteriza por ser más variada, compleja y presentar grandes cambios en todas sus dimensiones. Es una nueva clase de sociedad formada principalmente como producto de una nueva revolución social globalizada que surgió como consecuencia lógica del gran desarrollo y la convergencia de nuevas tecnologías electrónicas. La humanidad está siendo testigo de una gran revolución, la cual está llevando al surgimiento de nuevos paradigmas en todos los sectores relacionados con la vida cotidiana de la gente en cualquier lugar del mundo.

La llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están produciendo cambios radicales en el comportamiento individual y social de las personas. Esta nueva dinámica social exige que todas las sociedades modifiquen su forma tradicional de funcionamiento.

En esta nueva ola, el bienestar de cada individuo, de cada familia, de cada sociedad, de cada estado, depende principalmente del empleo útil de la información, lo cual a su vez es el resultado de una correcta búsqueda y acceso a ella empleando un procedimiento lógico de navegación en internet. El sistema educativo colombiano, con muy contadas excepciones, en todos sus niveles aún emplea el clásico sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por la introducción de la tríada maestro, clase, lección (MCL) como estructura básica, el papel, el lápiz (PaLa) y los textos en formato de papel como herramientas elementales y cuyo propósito principal es el de acondicionar al alumno para que conozca productos ya elaborados para el proceso educativo.

En muy pocas ocasiones a ellos se les muestra, por esta metodología, los procesos con ayuda de los cuales esos productos fueron elaborados. La dinámica de todo el sistema gira en torno al maestro, quien es la persona encargada de organizar, administrar y evaluar todo el proceso.

Es un sistema pasivo cuyo principal protagonista es el maestro, quien busca que el alumno lea, estudie, memorice, recuerde para tratar de solucionar los problemas que le rodean. Con esa forma tradicional de enseñanza muy pocos alumnos adquieren las características que exige el mundo contemporáneo. Muy pocos alumnos adquieren las habilidades necesarias para desarrollar pensamiento autónomo, racional, lógico, abstracto y crítico, característica indispensable para ajustarse muy bien a la compleja dinámica del nuevo mundo.

Para conocer qué tanto aporta la escuela tradicional al desarrollo de pensamiento crítico y cómo influye la introducción en la práctica de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, o la implementación de nuevas formas de aprendizaje, en el cambio de actitud y aptitud de los alumnos y estudiantes hacia el conocimiento, es necesario estandarizar procedimientos para caracterizar y valorar periódicamente el nivel de desarrollo del potencial intelectual de los niños y su capacidad para analizar, argumentar, plantear hipótesis, tomar decisiones lógicas y razonables, contribuir con la solución de los principales problemas del mundo, lógicamente conociendo el contexto como punto de partida. Con el propósito de iniciar procesos de estandarización de esos métodos, se realizó este estudio comparativo piloto para estandarizar un método

que permita valorar comparativamente las habilidades para analizar, argumentar, solucionar problemas y evaluar que tenían treinta niños, pertenecientes a sexto grado de la Institución Educativa Sede Rural Quebradón Sur del Municipio de Algeciras, Huila.

Conclusiones

El procedimiento estandarizado, el cual produce la figura que es una tabla-gráfico, denominado por esta investigación, PACAgrama, es una herramienta útil que podría emplearse para medir las habilidades que caracterizan el pensamiento crítico de una Institución Educativa. Necesariamente, para masificar su empleo en la práctica es indispensable realizar estudios más controlados y con muestras que se ajusten a los requerimientos que exige un estudio cuantitativo.

En el PACAgrama comparativo global de los dos grupos de alumnos se puede observar que los del Grupo **B** son 2,75 veces más efectivos que los del Grupo **A** al responder las preguntas del taller que evalúan el primer indicador para valorar la Habilidad Análisis; o lo que es lo mismo, el riesgo de perder ese indicador de la prueba es 2,75 veces mayor si se enseña la unidad Ecosistemas por el sistema educativo tradicional que si la aprendo por una metodología con la ayuda de la Aplicación Interactiva PLEVCO.

Para la Habilidad Argumentación, se concluye que, por cada alumno del Grupo **A**, 0,66 pierden la prueba, es decir, es tres veces más probable perder la prueba y no desarrollar la habilidad Argumentación si se está en el Grupo **A** que si está en el Grupo **B**. El número de alumnos que no adquieren la habilidad Argumentación por cada alumno que sí la logra es 8 veces mayor si pertenece al Grupo **A** que al Grupo **B**.

Para la Habilidad Solución de Problemas, es 6 veces más probable perder la prueba, es decir no desarrollar la habilidad Solución de Problemas si se está en el Grupo **A** que si está en el Grupo **B**. El número de estudiantes que no adquieren la Habilidad Solución de Problemas por cada estudiante que sí la logra es aproximadamente 27 veces mayor si pertenece al Grupo **A** que si pertenece al Grupo **B**.

Para la Habilidad Evaluación es dos veces más probable perder, es decir, no desarrollar la Habilidad Evaluación si se está en el Grupo **A** que si está en el Grupo **B**. El número de estudiantes que no adquieren la Habilidad Análisis por cada estudiante que sí la logra es 6 veces mayor si pertenece al Grupo **A**.

Referencias Bibliográficas

- Campanario, J. M. (2004). El enfoque conexionista en psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 22(1), 93-104.
- Clavijo, R. (2010). *Habilidades del pensamiento crítico en el bachillerato: Capacidad argumentativa*.
- Facione, P. (1990). APA Delphi Research Report, Critical thinking: A statement of expert consensus for. ERIC, 315-423.
- Facione, P. (2017). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Gross, B. (1997). *Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona, España: Ariel.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación* (Segunda ed.). Madrid, España: Ediciones de la Torre.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE HERRAMIENTAS ROBÓTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA TECNOACADEMIA

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF ROBOTIC
TOOLS FOR TEACHING MATHEMATICS IN
TECNOACADEMIA

Karol Johana Zambrano Cruz*
Diego Camilo Celada Lozada**

* Magíster en Educación.
Facilitadora Tecnoacademia
del Servicio Nacional de
aprendizaje (SENA).
karitozcruz@gmail.com

** Ingeniero electrónico.
Facilitador del Servicio
Nacional de Aprendizaje
(SENA).
dcelada4@misena.edu.co

Cómo citar este artículo:
Zambrano, K. J. & Celada,
D. C. (2019). Diseño
e implementación de
herramientas robóticas
para la enseñanza de
las matemáticas en la
Tecnoacademia. Reporte de
un caso. *Revista PACA* 9, pp.
143-159.

Resumen: Durante el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los seres humanos, las matemáticas desempeñan un papel significativo en su vida cotidiana, les permite orientarse, realizar apreciaciones sobre formas y distancias, o calcular la distribución de objetos en el espacio. Considerando el aprendizaje como un proceso diario de construcción de conocimientos, la enseñanza tendrá como objetivo orientar dicho proceso. En ese sentido, el presente trabajo expuso una estrategia pedagógica que permitió que la enseñanza-aprendizaje de la matemática aplicada en geometría plana y expresiones algebraicas, pasaran de ser una temática más, a cautivar al aprendiz en la comprensión de las formas que ofrece la naturaleza. Desde esta realidad, el objetivo de esta investigación fue diseñar e implementar estrategias apoyadas en herramientas de plataformas robóticas para el mejoramiento de las competencias matemáticas en estudiantes de octavo grado de la Tecnoacademia de Neiva, teniendo en cuenta la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y el Aprendizaje Significativo de Ausubel y Vygotsky. La metodología fue de enfoque cuantitativo, seleccionando 36 estudiantes como grupo experimental en dos momentos, donde se pusieron en práctica herramientas robóticas para la enseñanza de las matemáticas, validando la efectividad de dicha estrategia recurriendo a la prueba estadística de

Rangos de Wilcoxon. Como resultados se obtuvo el diseño de dos robots que permiten en los aprendices facilitar e incrementar el mejoramiento significativo en resolución de problemas de área, perímetro, expresiones algebraicas e inferir que la planificación de estrategias pedagógicas son determinantes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes en un ambiente de formación.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, matemáticas, pedagogía, robótica, tecnoacademia.

Abstract: During the teaching-learning process of human beings, mathematics play a significant role in their daily lives, allows them to orient, make judgments about shapes and distances, or calculate the distribution of objects in space. Considering learning as a daily process of building knowledge, teaching will aim to guide the process. In that sense, this paper presented a pedagogical strategy that allowed the teaching-learning of applied mathematics in plane geometry and algebraic expressions, move to be from a simple thematic, to engage the learner in understanding the ways that nature offers. From this view, the aim of this research was to design and implement strategies supported on robotics platforms tools to improve math skills among eighth grade students at Tecnoacademia from Neiva, considering the theory of Multiple Intelligences by Gardner and Meaningful Learning of Ausubel and Vygotsky. The methodology was of quantitative approach, selecting 36 students as experimental group at two points. It was implemented robotic tools for teaching mathematics. Likewise, it was validated the effectiveness of this strategy using the statistical test of Wilcoxon Rank. As a result, it was obtained the design of two robots that allow for learners to facilitate and increase the significant improvement in problem solving about area, perimeter, algebraic expressions and also infer that the planning of teaching strategies are crucial to cognitive development of students in a training environment.

Keywords: teaching-learning, mathematics, pedagogics, robotics, tecnoacademia.

Introducción

La enseñanza de las matemáticas en su práctica pedagógica se rige bajo los parámetros que establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), los cuales se apartan de las necesidades específicas de cada región en sus diferentes contextos educativos.

A través del tiempo, las matemáticas se desarrollan como el eje central en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Alrededor de ella se desenlazan metodologías y estrategias que generan conocimiento científico, al tiempo que desarrollan la comprensión en cálculos aritméticos, permitiendo así el progreso social, cultural y

científico en la solución de problemas que impliquen la aplicación de dichos conocimientos adquiridos a través del razonamiento lógico en las actividades cotidianas de los estudiantes.

En la región la necesidad de implementar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del aprendizaje en áreas como las ciencias básicas y, en particular, las matemáticas, se hace evidente cuando se encuentran deficiencias en el aprendizaje, lo que implica desarrollar las habilidades de los educandos que en ocasiones están directamente relacionadas con el mundo en el que viven; es en estos espacios donde es posible la aplicación de estrategias diferentes que evidencien empíricamente la calidad en una mejor asimilación de cualquier tema que forme parte de las actividades tendientes al logro de los objetivos y metas propuestas en el currículo de cada institución educativa; de esta forma se busca aplicar, desde la Tecnoacademia de Neiva, estrategias didácticas para el mejoramiento en el área de matemáticas fundamentadas a partir de herramientas en plataformas robóticas.

Tecnoacademia es una línea programática del SENA; nació en el país en 2008 como un escenario de aprendizaje dotado de tecnologías emergentes para desarrollar competencias encaminadas a la innovación, a través de la orientación por proyectos de formación y/o investigación aplicada, para optimizar el conocimiento útil que habilite en el aprendizaje su capacidad para el mundo del trabajo con soluciones innovadoras para las empresas y los sectores productivos (SENA, 2010).

En Neiva, la Tecnoacademia está adscrita al Centro de la Industria, la Empresa y los Servicios de la Regional Huila; los estudiantes de grado octavo hacen parte de los procesos de formación al unirse en el llamado que se realiza en las instituciones educativas para participar en contra jornada al horario de clases habitual en la línea que prefieran, según su vocación. Nanotecnología, Biotecnología, Ingeniería y Diseño, Ingeniería TIC y Ciencias Básicas en áreas específicas como Matemática Aplicada, Física Aplicada y Química Aplicada, son las opciones para que los aprendices disfruten de un espacio en el que se les incentiva por la investigación en ciencia, de tal forma que se privilegie la aplicación del conocimiento para resolver problemáticas cotidianas, y es desde este proceso de formación con los estudiantes de Neiva, donde se espera fomentar y fundamentar el aprendizaje por el área de las matemáticas.

En el aprendizaje de las matemáticas que perciben los estudiantes en la capital del Huila se demuestran grandes falencias que se ven reflejadas

en pruebas Icfes o Saber Pro, que realizan anualmente las instituciones educativas (Icfes, 2016).

Desde la Tecnoacademia se evidencia que los estudiantes, en el momento que se inscriben para iniciar su proceso de formación, no demuestran interés por hacer parte de los cursos de matemáticas: consideran que son difíciles, aburridos y sin importancia; desde esta realidad se pretende promover el aprendizaje y aplicar los conocimientos de las matemáticas apoyados en áreas que a los educandos les parecen atractivas, como la robótica. Construir un robot les despierta la curiosidad y les permite explorar sus capacidades. Se espera entonces, de acuerdo con esta perspectiva, enseñar matemática aplicada a la robótica.

1. Marco Teórico

Desde las primeras civilizaciones, el uso de las matemáticas ha estado presente en la generación de conocimiento científico, avances tecnológicos y progreso en general, como un prerrequisito necesario para acceder a mayores niveles de calidad de vida. En todas las actividades cotidianas de la gran mayoría de personas en el mundo, las matemáticas tienen un protagonismo excepcional, desde una simple cuenta o suma para comprar alimentos, hasta la solución de complejas ecuaciones para determinar condiciones ambientales en planetas distantes, entre otras (Viloria & Godoy, 2010), (Benedito, 2000).

No es secreto que el estudio de las matemáticas requiere concentración y dedicación; no obstante, se ha creado un prejuicio que las define como una materia complicada y difícil, que los únicos que sobresalen en su entendimiento deben considerarse como ‘nerds’ o ‘superdotados’, muchas veces tildados de locos (Ausubel D., 1998).

Constantemente se realizan investigaciones con el fin de proponer nuevas herramientas que aporten en el mejoramiento de la asimilación de los conceptos matemáticos. No obstante, el panorama no es alentador y siguen presentándose bajos resultados en las pruebas sobre esta área, como lo demuestra el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA, cuyo objetivo es el análisis del rendimiento a través de la formulación de exámenes que se aplicaron cada tres años. En el año 2012 se realizó en 65 países de los cinco continentes, incluyendo los 34 que pertenecen a la OCDE, para determinar la valoración internacional académica de los estudiantes en diferentes áreas de conocimiento, en las cuales en nuestra nación se evidencian resultados bajos en relación con otros países, aunque en los últimos años se mostró una leve mejoría en

relación con las pruebas pasadas; no obstante, el promedio nacional para Colombia es deficiente con respecto a otros países (OCDE, 2013).

La estrategia fue fundamentada en el enfoque teórico de Gardner, con su aporte referido a las inteligencias múltiples, donde se identifican ocho formas diferentes de inteligencia que se desarrollan para aprender (Gardner, 1983). Para el desarrollo del proyecto se seleccionaron la Inteligencia Múltiple, lógico matemática y la corpóreo-kinestésica. Lógico matemático se considera una de las principales áreas del conocimiento básico y fundamental, por lo que se ha definido como una de las más destacadas áreas en conjunto con el aprendizaje del lenguaje; todos los desarrollos y diseños de currículo deben contemplar las matemáticas en uno de sus ejes principales (Morin, 2008).

La matemática aplicada es particularmente el uso específico de herramientas matemáticas adaptadas a procesos y actividades de diferentes ciencias, acuñándoles nombres y definiciones; técnicas que hacen parte del uso del lenguaje científico que se desarrolla en las diferentes profesiones y áreas del conocimiento como, por ejemplo, economía matemática, biomatemáticas, matemática financiera o matemáticas para ingenieros, entre otras.

La importancia de las matemáticas en el desarrollo académico de los escolares, y previendo que en el proceso de aprendizaje de ellas se necesita una acumulación de conocimientos básicos que poco a poco se han transformado en procesos más elaborados, hace necesario que las bases teóricas y prácticas sean asimiladas de la mejor manera por los escolares, de acuerdo a su maduración y avance intelectual (Markarian, 2002).

Los niveles generales de desempeño en el área de matemáticas en Colombia dan evidencia de grandes variaciones, falta de constancia, evolución progresiva y creciente volatilidad en los desempeños.

Por estas razones se propone la aplicación de una estrategia didáctica implementando la robótica que sirva de apoyo para mejorar el aprendizaje en el área de matemáticas, con participación activa en la construcción de conceptos, a través de actividades pensadas y secuenciales para el desarrollo de habilidades; la formulación y resolución de problemas. Dicha propuesta se fundamentó a partir de la teoría que indica que el aprendiz debe obtener y permitir un aprendizaje significativo según la estructura cognitiva existente en cada uno de ellos (Ausubel, 2002), (Vygotski, 1935/1984) desde la cual se motiva para iniciar los procesos que se desarrollan con la construcción de robots en proyectos de investigación aplicada.

En los ambientes de aprendizaje de la Tecnoacademia, la construcción de robots, en los proyectos de investigación son aplicados como estructuras mecánicas que operan con cierto grado de autonomía, bajo el control de una programación para realizar una tarea que dispone de un sistema sensorial diseñado para obtener información de su entorno; programación que se plantea según las necesidades del educando a través de software con un específico lenguaje de programación.

La robótica se divide en dos áreas: manipulación y móvil, que en conjunto han dado lugar a infinidad de aplicaciones en áreas muy diversas (Saavedra & Acosta Sánchez, 2005).

A partir del aprendizaje significativo se debe lograr interacción en la enseñanza de las matemáticas, para ello se implementarán plataformas robóticas en los ambientes. Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron las plataformas VEX y Arduino para solucionar problemas del entorno.

VEX se encuentra diseñada para el aprendizaje de las áreas de las STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas); se convierte en un espacio donde los estudiantes logran explorar mediante la tecnología robótica, los principios científicos y de ingeniería. Además, los proyectos de robótica VEX fomentan el trabajo en equipo, el liderazgo y la capacidad de resolución de problemas, lo que hace posible que los maestros incentiven a los jóvenes teniendo en cuenta las habilidades de cada uno de sus estudiantes. “Es una de las plataformas que se está expandiendo más rápidamente, está orientada desde secundaria a laboratorios universitarios, aunque también es una plataforma óptima para los aficionados a la robótica y los amantes de las competencias” (System, 2002). En lo que refiere Arduino, es una plataforma electrónica de código abierto basado en hardware y software fácil de usar, está diseñada de tal manera que cualquier persona pueda realizar proyectos interactivos de robótica, aplicados en diferentes áreas o temáticas (Arduino, 2005).

Con las herramientas robóticas que genera el presente proyecto, se logra identificar las temáticas que los estudiantes pueden relacionar con problemáticas cotidianas; en donde se define la enseñanza-aprendizaje por la geometría en aplicaciones de área y perímetro, igualmente las aplicaciones de las expresiones algebraicas de ecuaciones lineales y cuadráticas.

Para el desarrollo del proyecto es vital la utilización de geometría para identificar las formas que se encuentran en el plano o en el espacio se utilizó específicamente la geometría plana que estudia las figuras planas, las cuales se destacan por tener dos dimensiones: largo y ancho. Comprender la geometría plana de manera más clara, requiere tener en

cuenta conceptos elementales para pasar a conceptos más complejos, como por ejemplo “polígono”, región del plano limitada por tres o más segmentos, en que intervienen algunos elementos como lo son los lados, vértices, ángulos, diagonal, perímetro y área.

Por otro lado, se definen temáticas en las que intervienen las expresiones algebraicas en concepciones de ecuaciones. Según Euler define las ecuaciones como la Teoría de los "cálculos con cantidades de distintas clases", los cuales se pueden realizar con números reales; una ecuación de primer orden es aquella que tiene una incógnita, también denominada ecuación lineal, y una ecuación de segundo orden es aquella que tiene una variable con dos incógnitas. Al definir ecuación se especifica como una expresión donde su lenguaje simbólico se representa de la forma donde x es la expresión de una incógnita o variable y a, b, c son constantes; los términos están relacionados por medio de la operación adición o sustracción (Moreno & Castellano, 1997).

El presente proyecto generó dos herramientas robóticas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas, específicamente en geometría plana, donde se intervienen conceptos de área y perímetro de figuras geométricas; además, temáticas de expresiones algebraicas que definen conceptos de ecuaciones lineales y cuadráticas en los estudiantes de la Tecnoacademia del SENA en Neiva, programa de enriquecimiento científico para jóvenes de bachillerato que sigue el modelo de formación por proyectos, enmarcado en el Acuerdo 009 de 2010, a través de la ejecución de proyectos de investigación e innovación aplicada, de tal forma que se privilegie la aplicación del conocimiento en los jóvenes desde temprana edad, para el desarrollo de competencias para la innovación, el emprendimiento y el mundo del trabajo, (SENA, 2016). Además, fortalecer la educación media para facilitar la movilidad de los jóvenes hacia la educación superior de nivel tecnológico y universitario.

2. Metodología

La investigación consideró el enfoque cuantitativo, descriptivo, experimental, longitudinal. Su principal objetivo estuvo dirigido a analizar y evaluar dichas estrategias pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes de la Tecnoacademia.

Se determinó cuantitativo, porque está asociado a la medición de variables; descriptivo, al identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes; además, longitudinal, porque su inicio es anterior a los hechos estudiados y los datos se recopilaron a medida que fueron sucediendo.

Para desarrollar el enfoque se realizó un análisis en dos fases. En la primera fase de datos, se identificó el nivel de conocimiento de los aprendices de la línea de Ciencias Básicas- Matemática Aplicada de la Tecnoacademia del SENA de Neiva, para así determinar las temáticas a enseñar y el diseño de dos prototipos como estrategias pedagógicas en plataforma robótica para la enseñanza de geometría y ecuaciones. En la segunda fase se evaluaron los resultados obtenidos después de aplicar la estrategia pedagógica propuesta en plataformas robóticas en los aprendices de grado octavo del curso complementario de Matemática Aplicada. Se implementó para el análisis de la información la prueba estadística de Rangos de Wilcoxon, que permite verificar si existen diferencias significativas entre las medianas de las variables en consideración, en la cual la hipótesis nula contempla igualdad entre las medianas de la calificación obtenida y la hipótesis alterna no contempla igualdad (Smits, 2011); es decir, supone que son diferentes las medianas de las calificaciones obtenidas de los temas de matemáticas desarrollados en conceptos de geometría y ecuaciones, implementada para encontrar la efectividad de la estrategia de enseñanza.

3. Resultados y Discusión

Después de realizar el procesamiento de la información de los aspectos caracterizados de los aprendices seleccionados como grupo experimental aplicando el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta la I.M de cada uno de los participantes de la formación complementaria en matemáticas se encontró lo siguiente:

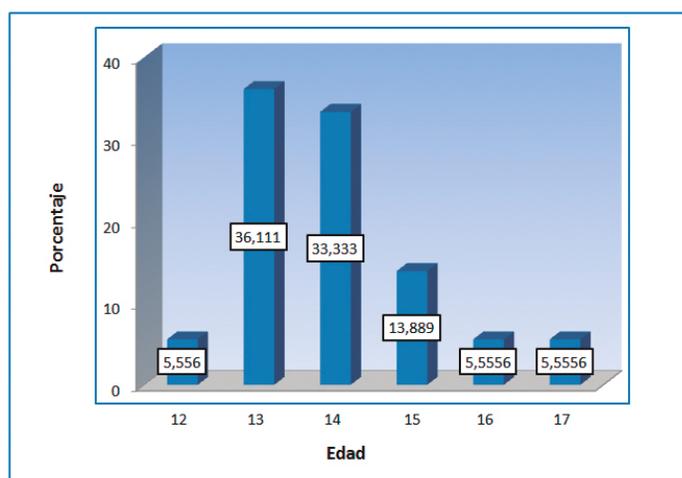


Figura 1. Edad.

Al realizar el análisis por edad se encontró que la edad promedio está entre 13 y 14 años, que permitió establecer la relación del aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad de los estudiantes, como lo explica Vygotsky.

El diagnóstico permitió identificar el nivel de conocimiento de los aprendices de Matemática Aplicada de la Tecnoacademia SENA Neiva, caracterizando los siguientes aspectos:

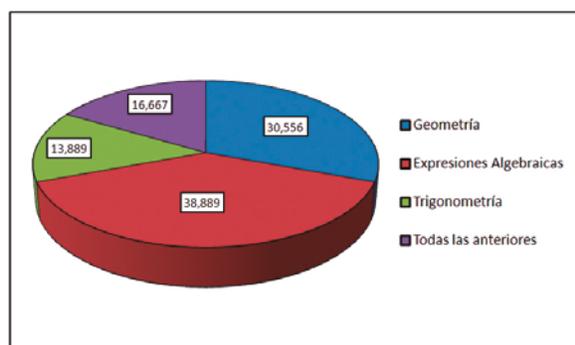


Figura 2. Porcentaje de temáticas que se dificultan en los aprendices.

La Figura 2 permitió dar un diagnóstico de las temáticas en las cuales los estudiantes tenían mayor dificultad de aprendizaje en matemáticas. 38% de los estudiantes expresan que conceptos de expresiones algebraicas son complejos; el 30% considera que la geometría, por ser tan extensa, los conceptos son difíciles de aprender y aplicarlos en el mundo que los rodea. Este diagnóstico permitió implementar el método científico en un primer momento para determinar las áreas de conocimiento en las que los estudiantes tienen falencias y dificultades a la hora de resolver problemas que se presentan en la vida cotidiana; a partir de estos resultados se construyen los conocimientos de acuerdo con la teoría de Vygotsky, que se basa en el aprendizaje sociocultural de cada individuo mediante la relación con el mundo que los rodea y su importancia en el contexto social. Para el reconocimiento de las temáticas en el primer momento se tuvo como referencia el diagnóstico realizado, del cual se infiere la baja interpretación de conceptos de ecuaciones y de geometría. Por ello se inician actividades en talleres en los cuales intervienen problemas de aplicación con dichas temáticas.

Además, se caracterizó, según el desarrollo de las Inteligencias Múltiples (I.M.) propuestas por Gardner, que los aprendices perciben su conocimiento como lo representa la siguiente Figura:

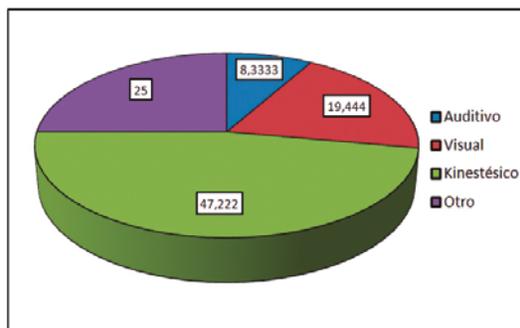


Figura 3. Caracterización de Inteligencia Múltiple desarrollada en los aprendices.

La Figura 3 representa que el 47% de los estudiantes encuestados, consideran que tienen desarrollada la I.M Kinestésica y el 25% responden "Otro" en los cuales se tuvo en cuenta enseñarles mediante procedimientos lógicos matemáticos.

Teniendo en cuenta lo anterior, a los estudiantes se les facilita realizar exámenes escritos y, además, se infiere facilidad por realizar talleres.

También se identificó sí a los estudiantes les gustaría aprender matemáticas a través de la robótica. Se encontró que el 94% considera necesario implementar herramientas robóticas en un ambiente de formación que estimule y fomente un aprendizaje significativo que logre integrar la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas en los proyectos realizados en un momento de clase.

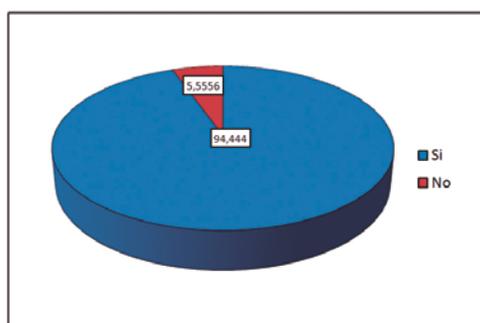


Figura 4. Porcentaje de aprendices que desean aprender matemáticas a través de la robótica.

Luego de reconocer y tener claridad en las temáticas, se inició con la construcción de dos robots implementando las plataformas robóticas VEX y Arduino, utilizadas para la creación y programación de prototipos robóticos, donde se realizó la socialización de ideas de cada uno de los aprendices de la forma o apariencia de los dos prototipos robóticos a

realizar; así mismo, se seleccionan dos diseños y dos nombres para cada uno de los robots: MATROB para las temáticas de área y perímetro de las figuras geométricas, y ECUMAT para las ecuaciones matemáticas.

Se logró construir dos robots matemáticos programados para realizar cálculos geométricos y algebraicos. El diseño de las herramientas robóticas fue apoyado por la imaginación y aporte de los 36 aprendices de matemática aplicada, dando como resultado “MATROB” y “ECUMAT”.

MATROB es un prototipo robótico tipo automóvil, al que se le instalaron llantas lisas tipo vehículo particular. Los cables que transmiten la potencia a los actuadores y las señales de los sensores al microcontrolador son dispuestos de tal forma que queden ordenadas.



Figura 5. Robot “Matrob”.

Lo que permite el cálculo de área y perímetro de cualquier cuadrado, rectángulo o circunferencia que recorra y reconozca a través de sus sensores.

De otro lado, ECUMAT permite encontrar las raíces de las ecuaciones lineales y cuadráticas a través del reconocimiento de su ecuación general, haciendo que el aprendiz no memorice las fórmulas sin saber la aplicación o utilidad de dichas expresiones en problemas cotidianos.



Figura 6. Aprendices en formación.

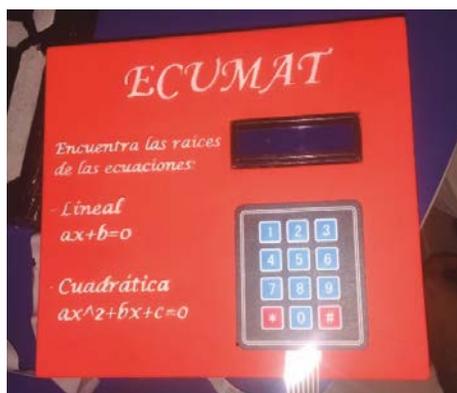


Figura 7. Prototipo ECUMAT.

A través de los análisis estadísticos se logra comprobar que las plataformas robóticas VEX y Arduino utilizadas en un ambiente de formación generan cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de matemáticas.

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, elaborada para inferir si las variables de las calificaciones, denominadas Nota 1 (examen diagnóstico realizado en primer momento cuando los aprendices se inscriben a iniciar el curso complementario de matemáticas) y Nota 2 (examen realizado a los aprendices que recibieron formación de matemáticas con herramientas robóticas) se distribuyen o no se distribuyen normalmente.

154

Tabla 1
Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		Nota 1	Nota 2
N		36	36
Parámetros normales ^{a,b}	Media	1,422	3,858
	Desviación estándar	,7702	,4087
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,196	,279
	Positivo	,109	,279
	Negativo	-,196	-,135
Estadístico de prueba		,196	,279
Sig. asintótica (bilateral)		,001 ^c	,000 ^c

De la tabla 1 se logra reconocer que los datos no se distribuyen normalmente planteándose la siguiente hipótesis:

H_{NULA} : Los datos analizados se ajustan a una distribución normal.

$H_{ALTERNA}$: Los datos analizados no se ajustan a una distribución normal.

Como resultado se obtuvo el p-valúe (Sig. asintótica) menor a 0,05; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, se acepta la hipótesis alterna, porque el p-valúe encontrado es igual a 0,0004 en los resultados obtenidos de las variables Nota 1 y Nota 2, lo que indica que los datos no se distribuyen normalmente. Para analizar dichas variables que resultan ser no paramétricas, según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se aplicó la prueba de rangos de Wilcoxon por ser apropiada para hallar diferencias significativas en dos muestras dependientes o variables tomadas en diferente momento, en este caso la nota 1 y la nota 2.

Lo anterior contribuyó a la condición de analizar las variables de las calificaciones obtenidas en los dos momentos empleando la prueba estadística de Wilcoxon, la cual se toma para analizar las medianas de las calificaciones obtenidas en los dos diferentes momentos denominadas Nota1 y Nota 2.

Tabla 2
Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo.

Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
Nota 2 - Nota 1 Rangos positivos	36 ^b	18,50	666,00
Empates	0 ^c		
Total	36		

Tabla 3
Estadísticos de prueba^a.

	Nota 2 - Nota 1
Z	-5,240 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,0004

De las tablas 2 y 3 se identifican la Hipótesis nula H_0 y la Hipótesis alterna H_1 como:

H_0 = Las medianas son iguales, por lo tanto, no hay diferencias significativas aplicando la estrategia para la enseñanza de las matemáticas.

H_1 = Las medianas son diferentes, por lo tanto, sí hay diferencias significativas aplicando la estrategia para la enseñanza de las matemáticas.

Se encuentra que el p-valúe es menor a 0,05; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna, rechazando la hipótesis nula, con la que se concluye que sí se dan diferencias significativas entre las dos notas, es decir, la planificación de estrategias pedagógicas fundamentadas con herramientas en plataformas robóticas son determinantes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Enseñar a partir de herramientas robóticas como VEX y Arduino contribuyen a mejorar el aprendizaje de matemáticas, pues permite la integración de conceptos con la construcción de problemáticas del contexto real.

4. Conclusiones

Los aprendices presentan características distintas de acuerdo con su contexto y personalidad, lo que los lleva a desarrollar uno o varios tipos de inteligencia múltiple, y según sus preferencias, se construye un modelo de aprendizaje que surge a partir del conocimiento de sus necesidades y el desarrollo de sus cualidades en un ambiente de formación.

Los resultados del diagnóstico permitieron identificar los conceptos de matemáticas con los que llegan los estudiantes en el primer momento de formación; paralelamente permitió integrar los saberes de grado octavo en el que se encuentran vinculados, se reconoce que en los temas de geometría y ecuaciones tienen mayor dificultad. A partir de esta información se crearon espacios basados en la participación activa para fomentar el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo desde diversas situaciones.

Así se logró visualizar, manipular activamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se fundamente no sólo en un aprendizaje significativo, sino la construcción de valores, la comunicación, la aceptación de la diferencia y el trabajo en equipo.

En relación con el diseño de prototipos robóticos, se encontró que manipular este tipo de plataformas como herramientas en los ambientes de formación estimula el pensamiento lógico-matemático y creativo, propiciándoles la oportunidad de ser intérpretes de su propio aprendizaje a partir de la construcción colaborativa de los aprendices, según su contexto.

Igualmente se identificó que las plataformas empleadas VEX y Arduino, facilitaron el uso y la programación de temas de las ciencias básicas en robótica, haciendo de esto una experiencia sencilla y agradable, a su vez reduciendo el temor a las matemáticas, generando espacios de diversión, pues a través del aprendizaje de dichas plataformas los estudiantes descubren que las matemáticas se pueden aplicar para resolver problemas cotidianos, lo que los conduce a ejercitar la memoria mediante el sentido común de problemáticas cotidianas; adquirieron rapidez en los cálculos matemáticos aplicando conceptos de búsqueda de área y perímetro de figuras geométricas, y de ecuaciones lineales y cuadráticas; a su vez, consolidaron en su mayoría competencias básicas del bloque de contenido geometría, expresiones algebraicas y lograron establecer mejores relaciones de liderazgo, creatividad, amistad y solidaridad.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la estrategia pedagógica propuesta en plataformas robóticas en los aprendices de grado octavo de la Tecnoacademia se evaluaron mediante el análisis de la prueba estadística de Rangos de Wilcoxon, que permite verificar que la aplicación de estrategias didácticas a partir de herramientas robóticas es significativamente preferente a la enseñanza con un modelo tradicional en el que no se implementen recursos diferentes en un ambiente de aprendizaje.

En general, se puede afirmar que implementar plataformas robóticas para la enseñanza de las matemáticas enriquece la adquisición de conocimientos científicos en los estudiantes; involucrar en el contexto herramientas con la manipulación de robots cambia la disposición de los educandos para el aprendizaje de las matemáticas. La enseñanza permite el desarrollo de las habilidades de pensamiento, análisis, comunicación, visualización y lectura del mundo, pero es necesario cambiar los métodos de enseñanza tradicional y abstracta, por unos métodos activos, que motiven el aprendizaje e interés por las matemáticas; además, que permita con ello la resolución de problemas en matemáticas, aplicados al mundo real desde las concepciones adquiridas en un ambiente de formación.

5. Recomendaciones

Es necesario instruir desde la educación básica secundaria conceptos de geometría y ecuaciones en la enseñanza de las matemáticas, que motiven al aprendiz a reconocer su importancia en el perfeccionamiento de habilidades y destrezas para resolver problemas de aplicación, que

benefician los métodos de enseñanza-aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento. Además, debe estar sustentada en la aplicación de estrategias innovadoras que se adapten a las tendencias actuales en esta materia, entendidas éstas como la construcción a través de las ideas que resulten luego de la observación y el razonamiento. Todos estos aspectos están relacionados con la teoría constructivista, la cual reconoce que el estudiante es participe en la construcción de significados asociados a su propia experiencia.

Al realizar este tipo de actividades en los ambientes de aprendizaje, se debe tener en cuenta la conformación de equipos heterogéneos, que permitan la participación y la motivación de cada uno de los miembros, para estimular el buen desempeño de trabajo colaborativo.

Al momento de implementar estrategias robóticas en los procesos de enseñanza aprendizaje, es necesario establecer una finalidad que permita construir un aprendizaje, pues si bien el uso de los computadores cuando se utilizan para la programación de los robots en la enseñanza de cualquier área, además de motivar al estudiante, también se pueden convertir en un distractor. Por ello, el maestro es el encargado de guiar al aprendiz en su práctica pedagógica, brindando un espacio donde sea el aprendiz el que construye su propio conocimiento.

Implementar la robótica como herramienta para la educación desde los primeros grados de bachillerato en las instituciones educativas genera motivación para el estudiante que se encuentra en grado octavo, pues despierta la creatividad, lo que permite desarrollar interés por áreas como las matemáticas.

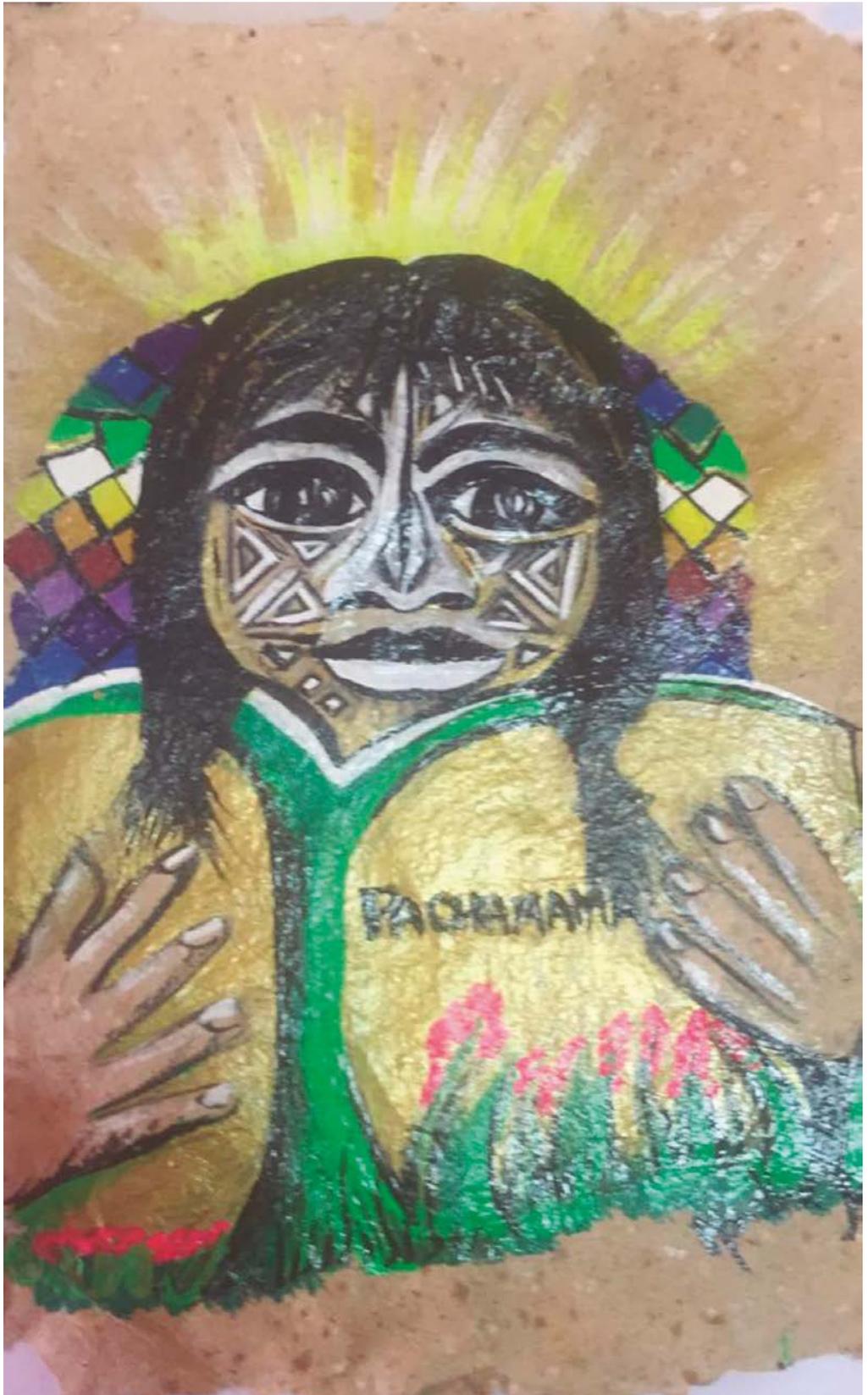
Se recomienda constituir semilleros de estudiantes de matemática que lideren los procesos de crear, diseñar e implementar estrategias que desarrollen la matemática de manera interactiva, para que las estrategias sean efectivas, que brinden una interacción significativa con otros estudiantes. Vincular al estudiante con experiencias de aprendizaje a partir de otros en clases permite incentivar interés por los aprendizajes que no se sienten motivados.

En el diseño e implementación de estrategias constructivistas para el aprendizaje de las matemáticas, el maestro debe tener en cuenta que esta disciplina constituye uno de los ejes fundamentales sobre los que se sostiene la formación de los estudiantes, no solo porque a través del tiempo se da gran importancia en los niveles educativos como lo referencia el MEN, sino también porque su aprendizaje contribuye significativamente al desarrollo del pensamiento lógico y la relación con el mundo que los rodea.

Referencias Bibliográficas

- Antonio Pérez Sanz. (s.f). Matemáticas: ordenar el caos. La búsqueda de un sueño. *Jornada Internacional: Matemáticas everywhere*.
- Arduino (23 de marzo de 2005). *Arduino*. Obtenido de Arduino: <https://www.arduino.cc/>
- Ausubel (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Ausubel, D. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Benedito, E. (2000). *Didáctica de la matemática moderna*. México: Trillas.
- Castañeda, J. A. (2005). El maestro como artista: la formación. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 10.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Hernández, R., Fernández, R., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Icfes. (2016). *Resultados de noveno grado en el área de matemáticas*. Neiva.
- Markarian, R. (2002). ¿Para qué enseñar matemática en la escuela primaria? *Certidumbres e Incertidumbres*.
- MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares*. Colombia.
- Moreno, I. d., & Castellano, L. (1997). Secuencia de enseñanza para solucionar ecuaciones de primer grado con una incógnita. *EMMA*, 12.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- OCDE. (2013). *Informe de Resultados en Español PISA 2012*. Madrid.
- Saavedra, M. S., & Acosta Sánchez, L. (2005). Matemáticas y robótica. *Sociedad, Ciencia, Tecnología y Matemáticas*.
- SENA (2016). Plan de acción lineamientos Tecnoacademia. Colombia.
- SENA, C. D. (2010). Acuerdo 9 de 2010. *Por el cual se establecen políticas para el programa de Tecnoacademias y Tecnoparques*, 5. Bogotá, Colombia.
- Smits, J. (2011). *Marketing Reserch with SPSS*. Koala Press Limited.
- System, V. R. (2002). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/220090120_Implementation_and_Evaluation_of_Just_Follow_Me_An_Immersive_VR-Based_Motion-Training_System
- Viloria, N., & Godoy, G. (2010). *Scielo.org*. Recuperado el 25 de febrero de 2016, de <http://www.scielo.org>: <http://www.scielo.org>
- Vygotski. (1935/1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar. Infancia y aprendizaje*. 116. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668448>

La Pacha



La Pacha

La Palabra Pacha connota la unidad entre lo fuerte, lo masculino, el hemisferio izquierdo y lo sutil, el hemisferio derecho o lo femenino. Es una palabra quechua, que, en el aymara, se nombra como espacio y tiempo, y es para definir lo oculto, lo misterioso, lo secreto.

En la cosmogonía indígena de los pueblos de América latina la Pachamama es la representación de la tierra, el mundo y el universo, es la relación con el otro. La Pachamama tiene tres dimensiones el supramundo, el mundo y el inframundo. La Pachamama recogería entonces, todo lo que es vital y sagrado.

El dibujo está hecho con residuos del papel reciclado, lo cual denota la necesidad urgente de volver a la tierra. El fondo es la Wiphala, que representa la unidad y la consagración de los universos de lo vital, significa territorio y medioambiente, incluye la sublimación porque es la representación del arcoíris, de lo mágico, de lo maravilloso, de lo secreto, de lo extraordinario, el color es lo mágico. El libro en las manos de la indígena, es la prolongación de un árbol que viene de la tierra, lo que debo cuidar, proteger, es la vida misma.

Martha Lucia Castellanos Gómez

Ensayos

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS DESDE UNA PERSPECTIVA CONTROVERSIAL

DEVELOPMENT OF CITIZEN COMPETENCES FROM A
CONTROVERSIAL PERSPECTIVE

Abraham Magendzo Kolstrien*

Jorge Pavez Bravo**

* Doctor en Educación.
Director del Doctorado en
Educación y coordinado de
la Cátedra de Educación en
Derechos Humanos de la
Universidad Academia de
Humanismo Cristiano de
Chile.

magendzoabraham14@
gmail.com

Fecha de investigación 2017-
2018.

** Magister en Educación,
licenciado en filosofía.
Miembro de la Cátedra
Unesco en Derechos
Humanos.

jpavezb14@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Magendzo, A. & Pavez, J.
(2019). Desarrollo de las
competencias ciudadanas
desde una perspectiva
controversial. *Revista PACA*
9, pp. 163-180.

Resumen: La Educación Ciudadana es hoy, más que nunca, un objetivo prioritario en la formación de los jóvenes que deberán enfrentar una sociedad en continuos cambios y conflictos originados tanto en visiones valóricas como socio-políticas y culturales.

Para contribuir a alcanzar estos objetivos, este artículo propone formular las competencias ciudadanas, desde una perspectiva controversial, es decir, a partir de la realidad de la sociedad donde se expresan diariamente tensiones y conflictos. Este enfoque pedagógico estimula a los estudiantes a analizar la sociedad en que viven; permite plantear los temas ciudadanos en un espacio que favorece el diálogo entre ellos, los habitúa a una escucha respetuosa de posiciones contrarias, a dar argumentos y proponer soluciones. Así los hace conscientes de su potencial como futuros ciudadanos para ayudar construir una sociedad más justa, igualitaria y fraterna.

Palabras clave: competencias ciudadanas, controversialidad, aprendizaje y pedagogía dialógica.

Abstract: Citizen Education is today, more than ever, a priority objective in the formation and education of young people who will have to face a society in continuous changes and conflicts originating in both value and socio-political and cultural visions.

To contribute to achieving these objectives, this article proposes to formulate the citizen competences, from a controversial perspective, it means, from the reality

of society where tensions and conflicts are expressed daily. This pedagogical approach encourages students to analyze the society in which they live; It allows to set the citizen issues in a space that favors dialogue between them, accustoms them to a respectful listening to opposing positions, to giving arguments and proposing solutions. This makes them aware of their potential as future citizens to help build a more just, equal and fraternal society.

Key words: citizen competences, controversiality, learning and dialogical pedagogy.

Introducción

Este artículo aborda la enseñanza de las competencias ciudadanas desde una perspectiva controversial. Esta induce a que los estudiantes identifiquen y dialoguen en torno a distintas posiciones que las competencias plantean. Cabe hacer notar que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha señalado que *“la formación ciudadana no ha recibido el énfasis necesario. Quizás por el hecho de tener tantas conexiones con la vida cotidiana, hemos creído que se da de forma espontánea e irreflexiva”*. (Ministerio de Educación Nacional - República de Colombia, 9/2/2018).

Estamos viviendo una época de cambios y de crisis de las instituciones y de las normas tradicionales, según las cuales funcionaba nuestra sociedad y de lo que se entendía por ciudadanía y por el rol de los ciudadanos.

En la actualidad cabe volver a preguntarse cuál debe ser el objetivo de la formación del ciudadano y qué enfoque pedagógico parece más adecuado. Más aún, qué características debe y puede asumir el aprendizaje de las competencias ciudadanas en sociedades en que, en términos de Lechner (2002).

“...hay una fragilidad del Nosotros, surgiendo otra serie de interrogantes: ¿qué es ser ciudadano en sociedades que aún contemplan la impunidad frente a violaciones de los derechos humanos o que eluden su memoria histórica?, ¿qué es ser ciudadano en sociedades que desean competir globalmente, pero que mantienen niveles relevantes de necesidades básicas insatisfechas?, ¿qué es ser ciudadano en sociedades donde la violencia se consolida en nichos territoriales y se recrea mediante estilos de vida?, ¿qué es ser ciudadano en sociedades que deslegitiman la corrupción en el discurso, pero no se organizan para combatirla?, ¿qué es ser ciudadano en sociedades donde los jóvenes son marginados o se automarginan de la vida pública? o ¿qué es ser ciudadano en sociedades que desacreditan por diversos medios a la política. (p.33).

Por cierto, tomar en cuenta estas interrogantes es importante toda vez que sabemos que la formación del ciudadano no es automática ni improvisada, que confronta una serie de problemas contextuales, que no siempre ésta considera como corresponde, que muchos docentes no están del todo capacitados, etc. El desafío es grande y a veces dificultoso. Sin embargo, los países han desarrollado diversas estrategias para asumir este desafío (Magendzo y Arias, 2015).

El MEN ha elaborado una estrategia de acompañamiento: Red para el Desarrollo de Aprendizajes sobre Competencias Ciudadanas, REDE@PRENDER que busca formar a los educadores en el desarrollo de competencias ciudadanas por medio de una apuesta que integra elementos virtuales y presenciales. A través del trabajo colaborativo, los participantes en REDE@PRENDER se hacen parte de una red de educadores y orientadores interesados en mejorar sus propias prácticas hacia el desarrollo de competencias ciudadanas en sus estudiantes.

Además, el MEN ha confeccionado dos cartillas tendientes a entregar orientaciones para institucionalizar las competencias ciudadanas entendiendo que estas alcanzan a la persona en su dimensión civil, política, económica, social, sexual y ambiental. Razón por la cual la Ciudadanía no es un aprendizaje meramente de aula, sino que va más allá de esta, hacia todos los espacios en los que interactúan las personas.

En esta postura, los autores de este artículo proponen una *estrategia pedagógica controversial* para abordar las competencias ciudadanas. Propuesta que ha sido objeto de una reciente publicación intitulada *“Educación Ciudadana desde una perspectiva problematizadora: Un desafío para los docentes”* (Magendzo y Pavez, 2018).

La propuesta atiende, desde *un enfoque controversial*, casi la totalidad de las competencias ciudadanas que el MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2004) ha formulado en distintos ámbitos: (a) la convivencia y la paz; (b) la participación y la responsabilidad democrática; (c) la pluralidad; (d) la identidad y la valoración de las diferencias. Estos ámbitos los ha especificado en conocimientos, competencias cognitivas, competencias emocionales, competencias comunicativas y competencias integradoras. “Cada ámbito representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en la Constitución” (p.6.).

Definiendo la Controversialidad

Diferentes autores han proporcionado variadas definiciones para explicar qué son los temas controversiales. Las divergencias se originan en

los distintos sistemas de creencias y valores que sustentan los diferentes grupos. Estas controversias tienden a incrementarse y diversificarse por el creciente flujo de información en circulación, especialmente a través de Internet.

Sin embargo, hay cierto consenso en que un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vista, basados en argumentos no contrarios a la razón (Dearden, 1981).

De hecho, casi cualquier tema o tópico puede ser objeto de una controversia. La controversia puede originarse a partir de visiones diferentes, creencias o valores sobre un mismo tema que afecte a la sociedad o a un grupo de personas. Por ejemplo, la ley de divorcio o el matrimonio igualitario.

También puede tener su origen en la defensa de intereses personales o colectivos involucrados; por ejemplo, la fijación de un salario mínimo digno, o en propuestas distintas para resolver un problema, como es el caso de fuentes de energía sustentables frente a otras más contaminantes, pero más baratas. Incluso, pueden producirse controversias a partir de posiciones relacionadas con experiencias afectivas o emocionales de los sujetos oponentes, como las acciones represivas sufridas por grupos sociales que provocan desórdenes.

Igualmente, puede ser controversial un tema sobre el cual no exista certeza y el resultado de la controversia dependa de la información más o menos plausible que se tenga sobre el tema cuestionado; por ejemplo, una decisión de política económica que dependa de cambios en el mercado internacional. Sin embargo, hay temas que implican aspectos de ética universalmente aceptados que muy difícilmente pueden ser objeto de controversia, como es el acto de matar a un ser humano inocente.

Dependiendo del origen de la controversia y de los intereses afectados, algunas controversias pueden durar mucho tiempo, por ejemplo, cuando se trata de temas basados en ideologías opuestas: la visión capitalista y la visión marxista de la sociedad. También, en el plano internacional, hay controversias no resueltas que pueden originarse, por ejemplo, en disputas territoriales entre países latinoamericanos que cuestionan los límites fronterizos.

Fundamentación de la controversialidad en el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Ante todo, conviene insistir en que la controversia es parte de la vida social y ciudadana, tanto de los pueblos como de grupos o de personas

que, a partir de intereses propios y de valores diversos, pueden enfrentarse a situaciones controversiales. Por esto, la controversia no puede ser caracterizada en sí como buena o mala, simplemente está presente o latente en la relación social. Podrá ser considerada positiva o negativa según sea la reacción de los actores sociales, los medios utilizados y los efectos que produzca.

No obstante, cabe insistir en los aspectos positivos de la controversialidad, en cuanto es precisamente el intercambio de argumentos opuestos, basados en una diferente interpretación de hechos y puntos de vista, lo que ha hecho y hace progresar el pensamiento, la cultura, la ciencia, la filosofía, y el descubrimiento de soluciones a los problemas que enfrenta diariamente la sociedad.

Precisamente, porque los estudiantes en su calidad de ciudadanos viven y vivirán siempre en este mundo controversial, deberán acostumbrarse a aceptar y asumir que la vida social para la que se preparan es, en sí misma, controversial y, por lo tanto, deberán aprender a asumir los valores y riesgos que esto implica. La vida real, ahora y en el futuro, les exige y les exigirá tomar decisiones sobre las cuales pueden existir diferentes puntos de vista y soluciones alternativas, y tendrán que saber apoyar sus propias decisiones en argumentos bien fundados, al mismo tiempo que aprender a escuchar y a reconocer el valor de los argumentos contrarios.

En este sentido, la perspectiva controversial en el desarrollo de las competencias ciudadanas, puede ofrecer a los estudiantes la posibilidad de clarificar su pensamiento y sus emociones, desarrollando habilidades creativas que los preparen para estos desafíos y para asumirse como ciudadanos críticos y cuestionadores. Entre estas habilidades se pueden enumerar: la escucha democrática, la respuesta empática, la conversación persuasiva, la cooperación en el trabajo grupal con otros, la promoción de la tolerancia de puntos de vista diversos, etc.

En especial, para el docente la controversialidad implica reconocer el poder de las interacciones saludables entre él y sus estudiantes y de estos entre sí, y crear espacios y condiciones de comunicación que permitan manejar las respuestas e interacciones emocionales que las controversias, en cualquier momento, pueden provocar. Por lo tanto, este enfoque supone algo más. Si bien con frecuencia se hace hincapié en el desarrollo del pensamiento crítico, no se insiste suficientemente en el desarrollo de las habilidades para manejar las emociones o el desacuerdo, habilidades que deben desarrollar tanto el docente como el estudiante.

En la perspectiva controversial, los docentes, al emplear modalidades pedagógicas y didácticas que generan múltiples y contrarios puntos de vista, deben estar preparados ante la posibilidad de que la diferencia de opiniones pueda escalar en encuentros enojosos y frustrantes entre los estudiantes.

También se da la posibilidad de que los estudiantes se limiten a valorar solo los argumentos propios, perdiendo la oportunidad de aprender de los argumentos y opiniones de los otros. De aquí la importancia de establecer previamente no solo los objetivos por alcanzar en las Competencias Ciudadanas desde la perspectiva controversial, sino también las condiciones en las que se desarrollarán las actividades y los roles que deberán desempeñar tanto docentes como estudiantes.

Para los estudiantes, como ya se ha señalado, el desafío es tomar conciencia de que una educación controversial los capacita para formarse como ciudadanos empoderados, respetuosos del otro, en una postura de escucha y de apertura al diálogo democrático.

Aprendizaje dialógico

El diálogo es una de las estrategias didácticas más atingentes para acometer temas controversiales vinculados con las competencias ciudadanas. Nótese que se hace referencia al *diálogo* y no al *debate*. En este último, se trata de escuchar con el propósito de contradecir y ganar, derrotar y superar al otro. Por el contrario, en un diálogo la idea es estimular diferentes opiniones y experiencias, descubrir significados comunes, desafiar las nociones preconcebidas propias y ajenas, explorar pensamientos y sentimientos, escuchar sin juzgar y, con el propósito de entender, validar las experiencias y sentimientos de los otros, articular áreas de conflicto y diferencias, construir relaciones y respetar el silencio. Cabe hacer notar que, por lo general, la estrategia de diálogo se relaciona con una interacción cara a cara y que se limita a exponer los propios puntos de vista. Sin embargo, en la actualidad, el diálogo puede, igualmente, ser intermediado por los medios tecnológicos u otras formas de comunicación, lo que significa que puede asumir muy diferentes modelos.

Freire (1995) hace ver que la naturaleza del ser humano es, de por sí, dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Señala que estamos continuamente dialogando con otros y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos. El aprendizaje dialógico se caracteriza por ser cooperativo, de suerte que no excluye a nadie; todos y todas, independientemente de su origen y capacidades, tienen algo que aportar, poseen voz y respuestas, nadie puede quedar excluido.

En esta perspectiva, el *proceso* de enseñanza y aprendizaje se produce en la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados, la participación crítica y activa en espacios comunicativos. Se pone más énfasis en el *proceso* que en los resultados del aprendizaje. El aprendizaje dialógico se basa en la creación de una comunidad comunicativa de aprendizaje, en la que no se da una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes.

En este sentido, el aprendizaje dialógico induce a reconocer el tipo de relaciones que se da cuando se plantean temas controversiales a estudiantes provenientes de culturas distintas, de experiencias diversas, de historias diferentes. El aprendizaje dialógico, desde una concepción de la pedagogía crítica, se fundamenta en la función que cumplen los profesores y estudiantes. El rol del profesor y del estudiante no está definido rígidamente, puesto que todos y todas aprenden y tienen algo que enseñar.

Desarrollo y aplicación pedagógica de temas controversiales relacionados con las competencias ciudadanas

Esta propuesta desde un enfoque controversial atiende muchas de las competencias ciudadanas que el MEN ha formulado en diversos ámbitos y que hemos mencionado al inicio de este artículo.

En todos estos ámbitos es posible identificar situaciones controversiales. En efecto, en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas que elaborara el MEN (Series, Guía Número 6) se incorporan enunciados que inducen a ser tratados controversialmente.

Solo para ilustrar nuestra propuesta, proporcionaremos algunos ejemplos que aclaran en qué forma las competencias ciudadanas pueden ser presentadas como alternativas controversiales o propuestas como un dilema.

1. Controversia entre Estado de derecho y Estado social de derecho

En los estándares de competencias ciudadanas del octavo a noveno año de enseñanza se incluye la siguiente competencia:

“Comprendo las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho y su importancia para garantizar los derechos ciudadanos”:

Un Estado de Derecho es aquel que está constituido por los tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial, independientes entre sí y que se encuentran regidos por la Constitución Política del país. Sin embargo, “el Estado de Derecho es insuficiente para hacer realidad el principio formalmente consagrado de la igualdad, pues el legislador no tiene en cuenta, dentro de tal Estado, las relaciones sociales de poder, convirtiendo así el derecho en una expresión de los más fuertes” (Villar, 2007).

La postura favorable al Estado de Derecho -propia de la concepción liberal- sostiene que la función de los derechos fundamentales es la de preservar al individuo frente a la arbitrariedad de las autoridades, dado que la libertad del ciudadano, en sus diferentes expresiones, es un principio no negociable en una democracia. En cambio, la perspectiva social (Estado social de Derecho) apunta, por un lado, a los derechos colectivos como medio de protección de los grupos marginados, discriminados y desfavorecidos de la sociedad: las mujeres, los jóvenes, los miembros de los pueblos originarios, los ancianos, etc. Y, por otro lado, a la obligación de consagrar y proteger derechos sociales tales como el empleo, la seguridad social y la asistencia médica, la educación, etc.

La controversia se refiere a dos posiciones diferentes frente a la aplicación de los derechos fundamentales: *“hay quienes postulan un Estado de derecho en contraposición a los que ponen el énfasis en un Estado social de derecho”*.

2. Controversia entre la discriminación y la acción positiva

En los estándares de competencias ciudadanas de octavo a noveno año de enseñanza se incluye la competencia siguiente:

“Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción. Dilema: ¿Debe el Estado privilegiar o no a grupos que históricamente han sido discriminados como, por ejemplo, facilitar la entrada a la universidad de esos grupos por encima de otros?”.

Cada hombre, mujer, niña o niño tiene el derecho a la no discriminación, así como a otros derechos humanos fundamentales para la protección contra la discriminación. Sin embargo, la acción positiva favorece a determinados grupos históricamente discriminados (mujeres, pueblos

originarios, personas con habilidades especiales, grupos vulnerables, etc.). Por ejemplo, se opta por favorecer la entrada a las universidades a estudiantes pertenecientes a estos grupos, asegurándoles un cupo, aunque no cumplan con todos los requisitos exigidos para los otros. Quienes se oponen a esta clase de acción positiva argumentan que la igualdad es un derecho que debe ejercerse sin ningún tipo de discriminación.

Este estándar puede formularse así: *La controversia surge cuando, en ocasiones, se practica una discriminación o acción positiva dirigidas a reducir las condiciones de marginación que perjudican a sectores históricamente excluidos, como, por ejemplo, dejando cupos en el Parlamento para grupos indígenas, discapacitados, etc.*

3. Controversia entre la libertad religiosa y la protección de la vida

En los estándares de competencias ciudadanas de sexto a séptimo año se incluye la competencia siguiente:

“Respeto y defendiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad”.

El derecho a la vida está consagrado en muchos instrumentos internacionales. La DUDH estipula: “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona” (art. 3). El derecho a profesar una creencia o religión se establece en la DUDH (art. 18) en los términos que siguen: “Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión... a manifestar su religión... por la práctica, el culto o la observancia”.

Los Testigos de Jehová se oponen a la transfusión de sangre, aunque esté en peligro la vida de un miembro de la comunidad. La razón para oponerse es que, según ellos, para Dios la sangre representa la vida. Recibir una transfusión de sangre es como ingerirla, comerla. Y como existen versículos de la Biblia que expresan que comer sangre es comer la vida o el alma, ellos creen tener motivo para no aceptar una transfusión. De modo que se abstienen de la sangre por respeto a Dios, quien les dio la vida. Apoyan su conducta en su interpretación de citas del Antiguo y del Nuevo Testamento. Sin embargo, esta negativa a aceptar una transfusión se enfrenta al deber de los médicos o instituciones de salud de proteger la vida de toda persona, sin excepción, de acuerdo con la DUDH.

El estándar se puede expresar en *“una controversia que tiene lugar, por ejemplo, cuando personas que pertenecen a una determinada religión o creencia, ponen en peligro su vida, rechazando una intervención del Estado, que tiene por misión velar por el derecho a la vida”*.

4. Controversia entre el derecho a la igualdad y el derecho a la no discriminación

En los estándares de competencias ciudadanas de sexto a séptimo año se señala:

“Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea se exprese y viva de manera diferente”.

La DUDH expresa claramente, en los artículos 1.º y 2.º, la igualdad de todos los seres humanos, sin distinción ni discriminación cualquiera sea su condición, y el artículo 7.º reitera la igualdad y el derecho a la protección de la ley contra toda discriminación.

La discriminación puede afectar a quienes manifiestan su preferencia sexual por personas del mismo sexo (homosexualidad). Lo mismo puede suceder con quienes admiten, a veces desde su infancia, que su identidad de género no coincide con la identidad sexual que se les atribuye a partir de su sexo biológico (transgenerismo), lo que los impulsa a vestirse o actuar de acuerdo con el sexo opuesto, sin por eso querer remplazar sus órganos sexuales. O a los que desean convertirse en un miembro del otro sexo por medio de terapias hormonales o quirúrgicas. En la actualidad, la psiquiatría no considera a la homosexualidad como una alteración o trastorno mental.

Sin embargo, a pesar de existir hoy una mayor conciencia sobre los alcances de la no discriminación, aún una alta proporción de personas en todos los países del mundo -generalmente basada en argumentos religiosos-, estiman que el derecho a la no discriminación no se aplica a los homosexuales, transgéneros o transexuales. Su argumento se basa en que se trata de una orientación sexual que contradice el “orden natural” y la diferencia tradicional de los sexos.

El estándar se puede formular como: *una controversia entre quienes reconocen el derecho de toda persona a asumir una orientación sexual y a no ser discriminada por ello y quienes le niegan este derecho, basándose en que esta orientación o conducta va contra el orden natural.*

5. Controversia entre las intervenciones punibles y el derecho a la privacidad

En los estándares de competencias ciudadanas de décimo y undécimo año de enseñanza se indica:

“Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos: justicia ordinaria, jueces de paz, centros de conciliación, comisarías de familia; negociación, mediación, arbitramento”.

“Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza, y que la sociedad civil debe hacerle seguimiento crítico, para evitar abusos”.

“Manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacífica ante el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas”.

Con frecuencia, los medios de información (TV y periódicos) dan cuenta de casos de violencia intrafamiliar –golpizas o maltratos especialmente contra las mujeres– y abusos de menores, ocurridos al interior de una vivienda. Situaciones que a menudo son conocidas por los vecinos –como ellos mismos reconocen con posterioridad–, pero que no siempre son informadas a las autoridades por temor o por no querer interferir en las vidas ajenas. Como se sabe, muchas de estas situaciones tienen graves consecuencias para quienes las sufren, incluyendo la muerte. La justicia demanda que actos de esta naturaleza sean denunciados.

Los habitantes de la casa en que se producen estas situaciones de violencia pueden escudarse en el derecho que tienen a la privacidad y a rechazar toda injerencia de otras personas en sus asuntos personales (art. 12 de la DUDH).

Este estándar se puede formular en: *una controversia entre la primacía del derecho de personas a intervenir, recurriendo a la policía y a la justicia, para proteger a una persona violentada en una casa, y el derecho que puede esgrimir un habitante de la casa a que no se interfiera en su vida privada.*

6. Controversia entre el derecho a la propiedad y los derechos ambientales

En los estándares de competencias ciudadanas de décimo y undécimo año de enseñanza se incluye la competencia siguiente:

“Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor”.

Grandes empresas nacionales y transnacionales poseen bosques que, originalmente, comprendían especies nativas. Con el fin de aprovechar su madera para la industria (celulosa, construcción, etc.), estas empresas forestales han eliminado las especies originales y plantado, en su lugar, otras de rápido crecimiento, tales como pinos y eucaliptos. En muchos casos, no se ha cumplido con normativas que obligaban a conservar y manejar una cierta extensión de bosque nativo. Las especies no autóctonas, según los especialistas, no cumplen la misma función de conservar el equilibrio ecológico como las especies nativas, y pueden contribuir a producir un cambio climático y a degradar el medio ambiente.

Se argumenta a favor de las nuevas plantaciones forestales la necesidad de responder a las demandas del mercado nacional e internacional (por ejemplo, en la producción de celulosa), creando riqueza y ofreciendo mayores posibilidades de trabajo a la población.

Este estándar se puede traducir en: *una controversia entre quienes reemplazan los bosques nativos con nuevas especies que sirvan a la industrialización de la madera y quienes consideran indispensable el “manejo” del bosque y su reforestación con especies autóctonas que favorezcan la preservación del medioambiente.*

7. Controversia referida a la promoción de la participación ciudadana

En los estándares ciudadanos de diferentes niveles educativos, se incorporan aspectos relacionados con la participación, por ejemplo:

“Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar.

“Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación; etc.

“Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar”; Conozco, analizo y uso los mecanismos de participación ciudadana;

“Participo con mis profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad.

“Comprendo la importancia de participar en el gobierno escolar y de hacer seguimiento a sus representantes.

La clásica postura que avala participación supone que hay una estrecha relación entre ésta y la democracia. “Existe una inexorable correspondencia recíproca y proporcional: a más democracia, mayor participación, y viceversa, a menos participación, menor democracia. La verdadera participación consiste no solo en que el ciudadano posea una cédula de identidad o un pasaporte, sino que tome parte activa en torno a las cuestiones públicas (Cortina, 1997). Además, se ha sostenido reiteradamente que la participación les otorga mayor legitimidad y *calidad a las decisiones tomadas*” (Cortina, 1997).

Sin embargo, hay quienes ven desventajas e inconvenientes en la participación ciudadana, sosteniendo que le otorga al proceso de decisión mayor lentitud y mayores costos. Se suma a esto el argumento de que los mecanismos de la participación ciudadana pueden llegar a ser controlados por grupos de intereses poderosos que encuentran en ellos una manera de soslayar los procedimientos legislativos normales. Es decir, se corre el riesgo de la manipulación de la voluntad de los ciudadanos. Adicionalmente, se sostiene que, en ocasiones, con la promoción de diálogos y opiniones de los ciudadanos participantes, la comunicación se hace difícil y muy heterogénea, dada la desigual información entre los participantes, la posibilidad de arbitrariedades y de posturas muy polarizadas e irreconciliables.

Este estándar se aplica en: *una controversia entre quienes consideran la participación ciudadana como consustancial con el sistema democrático de gobierno y el concepto de “ciudadanía”, y quienes estiman que la participación ciudadana tiene riesgos originados en la manipulación de los ciudadanos por grupos de presión, en la información desigual y en la polarización de los ciudadanos.*

8. Controversia entre un discurso educativo ético-ciudadano y la realidad que vive el estudiante en su institución educacional

En los estándares ciudadanos se formula la pregunta:

“¿Qué relación tienen las competencias ciudadanas con el desarrollo moral?” La respuesta que se da es: “Así como la educación se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y éste es un aspecto fundamental para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común”.

176

Savater (2000) se refiere a la ética ciudadana “como el respeto a los derechos humanos, tratando con consideración a los demás, actuando con justicia y equidad, sin acepción de personas, en el cumplimiento de nuestro deber y desarrollando nuestro trabajo como ciudadanos con verdad y honestidad”.

Desde esta perspectiva, Savater hace notar que la formación ética debe procurar desarrollar en los estudiantes algunos valores ciudadanos fundamentales: a) la capacidad de autonomía, de iniciativa propia, de responsabilizarse por el bien o por el mal de lo que hacen; b) la capacidad de cooperar con los demás; c) la capacidad o la vocación de participar en la vida pública; d) la capacidad de entender la diferencia entre la democracia y el autoritarismo.

Este estándar puede formularse como: *una controversia entre quienes sostienen que la educación ético-ciudadana es inoperante -es como ‘arar en el mar’, es inconducente- mientras las instituciones educacionales no tomen consciencia de los desatinos éticos existentes en la cultura escolar y en la sociedad en su conjunto y los educadores que afirman que es misión ética de la educación, parte de su ethos, operar en contextos adversos, conflictivos y tensionales. De modo que, si la educación abandonara su cometido ético, aun en circunstancias adversas, perdería su razón de ser.*

9. Controversia entre la cohesión social y la falta de reconocimiento de grupos social y culturalmente excluidos y marginados

En los estándares ciudadanos de décimo y undécimo año se señala:

“Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones.

“Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.

“Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos”.

En el ámbito de la sociedad, la controversia se vincula con el hecho de que la cohesión social se ve dificultada y obstaculizada, toda vez que hay grupos que no sienten ser parte de un proyecto de sociedad que los acoja y admita con sus identidades propias y con sus culturas diversas. En efecto, en nuestras sociedades hay grupos históricamente excluidos, discriminados e infravalorados por la cultura dominante, que no son reconocidos como iguales, sino como diferentes. Aunque sean iguales en derechos, en realidad son distintos cultural y socialmente. Entre estos grupos cabe mencionar a personas pertenecientes a etnias originarias, personas con habilidades especiales (discapacitados), jóvenes, niños y niñas, adultos en edad avanzada, homosexuales, lesbianas y transgénero, intersexuales, etc.

A nivel educacional, la controversia se sitúa en la disyuntiva entre una educación que tiende a la homogeneización en contraposición a una que promueve la heterogeneidad; controversia entre la segregación y selección de los estudiantes en contraposición a la inclusión de la diversidad cultural y social del alumnado.

Este estándar de competencia se puede expresar en una controversia entre quienes consideran que la homogeneización favorece el fortalecimiento de la cohesión social, y quienes estiman que la existencia de la diversidad en los grupos y su inclusión enriquece y democratiza la convivencia.

10. Controversia en cuanto al nivel en que se toman decisiones: nivel nacional o nivel internacional

En los estándares ciudadanos se indica:

“Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos”.

Una de las controversias que surgen con la globalización se refiere al nivel en que se toman las decisiones que afectan a las personas, en especial aquellas relacionadas con la esfera socioeconómica, política, cultural, tecnológica, etc. Tradicionalmente, los límites geográficos nacionales han sido el espacio en donde los ciudadanos participan en las decisiones que los afectan a través de sus representantes. Con la globalización, estos límites se desdibujan para dar lugar a que algunas importantes decisiones se tomen más allá de las fronteras nacionales y afecten el ejercicio de la democracia.

Esta controversia se da en aspectos socioeconómicos, culturales, artísticos, etc. Así, un ejemplo concreto que tiene relación con la cultura musical, se refiere a que las radios locales den preferencia a la música de moda entre jóvenes y adultos, proveniente de otros países, minimizando y reduciendo la música del propio país, lo que repercute en una menor creación musical autóctona y, por lo tanto, a una falta de apoyo al desarrollo de un espacio artístico de la cultura y de la identidad nacional.

El estándar se puede manifestar en una controversia entre quienes postulan tomar decisiones en diferentes ámbitos, que correspondan a los intereses nacionales, y quienes privilegian, preferentemente por razones diplomáticas o para evitar el aislamiento, tomar decisiones obedeciendo a intereses que favorezcan la globalización.

A manera de conclusión

En síntesis, cabe reiterar que el tratamiento de las competencias ciudadanas desde una perspectiva controversial es un proceso pedagógico que tiene como propósito fundamental construir al sujeto ciudadano. Un sujeto asume su rol de ciudadano en la medida en que es capaz de observar la sociedad en que vive, reflexionar sobre las limitaciones y deficiencias que exigen cambios, y estar dispuesto a dialogar sobre distintas alternativas para resolver los problemas. Esta disposición

supone saber escuchar posiciones distintas a las suyas, reconociendo otras propuestas, que provienen de otros/otras, orientados hacia el bien de toda la sociedad.

Desde nuestro punto de vista, abordar las competencias ciudadanas desde la controversialidad, tiene la ventaja de entregar señales inequívocas a la *pedagogía* y a la *evaluación* del proceso educativo:

- A la *pedagogía*, porque induce a convertir las aulas en espacios críticos que pongan en peligro la obviedad de enseñar la cultura, como una colección de verdades inalterables rígidamente estructuradas. Estimulando, en cambio, la creatividad colaborativa en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan la sociedad.

Además, provoca y relaciona la teoría con la práctica y tensiona el conocimiento como estrategia para explorar y presentar una diversidad de posturas. Lo que exige una nueva visión del rol tanto del docente como del estudiante en el proceso educativo.

- A la *evaluación*, porque reconoce su dimensión intersubjetiva, que incorpora el conflicto, la diversidad cultural y social y considera los intereses de los estudiantes. Importa fundamentalmente evaluar la naturaleza de las interacciones intersubjetivas entre los docentes y los estudiantes, y de estos entre sí, durante el proceso dialógico. En este proceso intersubjetivo se va configurando el sujeto ciudadano individual y colectivo. La evaluación se centra en observar la calidad de las interacciones, su fundamento y en qué medida se rescatan la historia y la memoria de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A. (1997). *Una ética estructurista del carácter y la felicidad*. (Perfil zubiriano y aristotélico de la ética de Aranguren, Isegoría. 1997. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/index>
- Dearden, R. (1981). *Controversial issues in the curriculum*. *Journal of Curriculum Studies*, Taylor & Francis Group, 13 (1), USA, pp. 37- 44.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía: diálogo e conflicto*. Sao Paulo: Editorial Cortez.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana*. La dimensión subjetiva de la política. Santiago, Chile: Editorial LOM, 2002.
- Magendzo, A y Arias R., Informe Regional 2015: *Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*.
- Magendzo, A. y Pavez, J., (2018) “*Educación Ciudadana desde una perspectiva problematizadora: Un desafío para los docentes*”, Santiago-Chile. Editorial Santillana.

- Ministerio de Educación Nacional, Series, Guía Numero 6. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-157085.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Cartillas para el Programa de Competencias Ciudadanas, Bogotá, octubre 2011. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Savater, F. (2000). *Conferencia con Fernando Savater: Ética y Ciudadanía*. Revista de Humanidades, Tecnológico de Monterrey, No. 8, pp. 155-172, 2000. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.
- Villar, L. (2007). *Estado de Derecho, Estado Social de Derecho*. Nueva Serie Universidad. Externado de Colombia, Revista Derecho, No. 20, 2007, pp. 73-96.

RIQUEZA DE LA NACIÓN Y DERECHOS CIUDADANOS

WEALTH OF THE NATION AND CITIZEN RIGHTS

Germán Vargas Guillén*

[...] el Estado no es lo que era hace cien años, ni lo que se esperaba que fuera en un futuro más o menos inmediato. En su situación actual, el Estado carece de los medios y los recursos necesarios para realizar las tareas que se requerirían para una supervisión y un control efectivo de los mercados (no digamos ya para una verdadera regulación o dirección de éstos).

Bauman y Bordoní (2017, p. 23)

* Doctor en Educación.
Profesor Titular de la
Universidad Pedagógica
Nacional.
gevargas@pedagogica.edu.co

Cómo citar este artículo:
Vargas, G. (2019). Riqueza de la nación y derechos ciudadanos. *Revista PACA* 9, pp. 181-199.

Resumen: En este estudio me propongo hacer una lectura -reseña, si se quiere- del libro de Zygmunt Bauman y Carlo Bordoní¹ a la luz de la movilización universitaria que tuvo uno de sus momentos de expresión en la marcha multitudinaria del 10 de octubre de 2018, a lo largo y ancho de todo el país.

Tras una breve introducción, en este estudio se dan tres pasos: 1. Se sintetizan las tesis de los autores (Bauman & Bordoní); 2. Se indican los tópicos sobre los cuales las tesis del libro permiten una lectura de las contradicciones a las que se ve abocado el ejercicio de la política en la movilización universitaria; 3. Se explícita el horizonte de la *renovación del pacto social entre la Universidad Pública y la ciudadanía*, al amparo de la Ley 134 *De participación ciudadana* como alternativa tanto para el futuro inmediato como a mediano plazo.

Abstract: In this study I intend to make a reading -review, if you want- of the book by Zygmunt Bauman and Carlo Bordoní- in the light of the university mobilization that

1 *Estado de crisis*. Bogotá, Paidós - Col. Estado y Sociedad, 2a. Edición, 2017; 205pp.

had one of its moments of expression in the crowded march of October 10, 2018, throughout the whole country.

After a brief introduction, three steps are taken in this study: 1. The authors' thesis are synthesized (Bauman & Bordoni); 2. The topics on the thesis of the book that allow a reading of the contradictions to which the exercise of politics in university mobilization is concerned are indicated; 3. The horizon of the *renewal of the social pact between the Public University and the citizenship is explained*, under Law 134 *On citizen participation* as an alternative future for both the immediate and medium-term.

He expresado mis dudas sobre la eficacia de las marchas y otras formas de movilización universitaria (*Las 2 Orillas*, octubre 5 de 2017); igualmente, he insistido -y creo que hay que volver sobre el asunto- en que hay un largo trecho que separa la *movilización* de la *participación ciudadana*. Sobre esta última ha aprendido más la nación por la consulta impulsada por Angélica Lozano y Claudia López que por todas las catilinarias universitarias. Todavía hay que prohijar ese cambio -de *movilización* a *participación*- en la vida universitaria, sin ignorar qué tiene la educación, de cualquier nivel, de *prepolítico*.

En fin, tomé la partida de acompañar, y acompañé, la marcha del 10 de octubre. Y lo he hecho porque esta marcha quizás sea parte de una *toma de conciencia* que está en camino; y no sólo entre los universitarios, sino incluso hasta del gobierno central. A diferencia de otras marchas y movilizaciones -que parten con expectativas de éxito inciertas-, la del miércoles 10 de octubre de 2018 partió con unos logros innegables -seguramente, también insuficientes-. El balance previo permitió ver que, en los argumentos y en la posición, el gobierno se mostró abierto: el dato de cómo el presupuesto de la guerra, por primera vez en la historia contemporánea de Colombia, será inferior el año próximo al de educación: le da un nivel de autoridad y legitimidad al gobierno para entrar en el diálogo; y, pone la discusión en otro punto. Quizá no se reconozca que este cambio, como logro del país, es una consecuencia del Acuerdo del Teatro Colón, pero ese dato está en el telón de fondo y tiene que ser reconocido en su historicidad. Ahora bien, ¿cómo se va distribuir ese dinero? Es otra cuestión que sigue en disputa y obliga a la acción ciudadana.

El gobierno, deliberadamente, ha afirmado que es necesario incrementar el presupuesto de las universidades públicas. No es poco que lo afirme y que reconozca el acumulado del déficit. Pero, ¿cómo se logrará ese incremento? Es otra cuestión pendiente, que exige el máximo cuidado y atención de la ciudadanía.

También el gobierno ha aceptado que se requiere incrementar la matrícula, aunque enfatiza en su apoyo a los doctorados. Un punto controversial. Por lo demás, a ciencia cierta -como sucedió en el pasado- no se sabe si el incremento de matrícula en las universidades públicas estará atado a un presupuesto que sólo crece vegetativamente; o, peor aún, si el flujo de nuevos recursos se restrinja al crecimiento de la matrícula -con lo que quedaría: “lo comido por lo servido”-.

El gobierno de hecho, acepta un incremento del presupuesto de las universidades por encima del IPC. Incluso ha argumentado que no se necesita un cambio de la ley, puesto que ésta toma ese referente como un mínimo -que no como un máximo- para el incremento anual de las transferencias. Es buen punto, aunque quizás no es suficiente, en especial, en razón del acumulado histórico del déficit.

¿Por qué, entonces, marchar? Ya quedó dicho, pero, en síntesis, porque el problema no está resuelto y tanto la ciudadanía como el parlamento, no son todavía sensibles a la magnitud de esta problemática; porque el divorcio entre el poder económico y la política sigue siendo un problema endémico; porque tenemos que avanzar en la superación de la *antipolítica* como uno de los mayores males que aquejan al mundo de hoy y a la universidad colombiana, en particular; porque el modelo de Estado neoliberal (que desregula, privatiza y se ordena bajo el principio de subsidiariedad) sólo se ha mostrado impotente para asegurar los derechos y las garantías sociales y económicas de los ciudadanos.

En fin, marchamos como un *gesto* de formación y de esperanza de dejar a las nuevas generaciones un sentido absoluto de responsabilidad con nosotros mismos y con nuestros congéneres. Pero, igualmente, considero que la marcha es un *momento* en la reflexión, urgente, que exige la transformación de la noción de Estado, en despliegue -más de facto, que meditado-. Es un cambio en el que los Estados, incluido el colombiano, han perdido poco a poco su soberanía y todavía no encuentran un nuevo modo de situar el horizonte de actuación ante las exigencias de sus asociados.

1. Crisis del Estado y Estado de crisis

Bauman y Bordoni (2017) sostienen que:

- El modelo postwiesfaliano de Estado, territorial (p.19), al que acude la ciudadanía en las *crisis* (tanto de poder o económicas como de políticas o de decisión democrática), fue “poniendo de manifiesto su incapacidad para cumplir sus viejas promesas” (p.20).

- En el relevo de esa idea de Estado “la confianza pública se depositó en la “mano invisible del mercado» [...], en el poder mágico de la codicia de los panaderos”; en último término, en “la “desregulación”, la “privatización” o la “subsidiariedad”” (p.21).

- Consecuencia de este cambio es “el divorcio” (p.24; también p.34) entre “el poder y la política” (p.23). Para efectos de este punto de vista “por “poder” se entiende la capacidad de hacer y terminar las cosas, y por “política”, la capacidad de decidir qué cosas debería hacer [el Estado] mismo y qué otras deberían resolverse en el ámbito global” (p.23).

- Progresivamente se llega a la situación en la cual se tienen “políticas sin poder y [...] poder sin políticas” (p.28) que deriva en la “antipolítica” (*id.*) y en la variedad de expresiones de “una especie de “gobernanza” neoliberal” (p.29). Bajo este último título (“gobernanza”) se indica la actuación de un Estado “que dirige y controla a sus súbditos sin responsabilizarse de ellos” (p.29).

- El auge de las políticas neoliberales opera “el proceso de desmasificación” (p.29) que se concretiza en la postmodernidad cuando llega a abandonar al individuo “a sus propios recursos” (*id.*). En otros términos, se sienta el predominio de la “autonomía del individuo” hasta dar con “aislamiento y soledad para el ciudadano global” (*id.*).

- Así, “el neoliberalismo -en contraste con el liberalismo clásico- tiende a empoderar a los ciudadanos emprendedores de sí mismos” (p.30). Con ello, entonces, “elimina las responsabilidades del Estado [...] e impulsa la progresiva privatización” (*id.*).

- Lo cierto es que “el Estado está en crisis y, lejos de ser un proveedor y un garante del bienestar público, se convierte en un «parásito» de la población, (...) un parásito que exige más y más y da cada vez menos a cambio” (p.31)².

- El hecho es que “los gobiernos de turno [...] están expuestos a dos presiones” (p.32). Una “procede del electorado capaz de poner o de deponer al gobierno” y, otra, proviene de “fuerzas [...] globalizadas, que flotan libres con muy escasas [...] restricciones en el “espacio de flujos”” (p.31).

2 Es el que, en América Latina, desde la Colonia, se dio en llamar el “Estado alcabalero”; ése que vive de las alcabalas o impuestos, pero que a quienes tributan no les significa *ninguna* tasa de retorno. ¿Qué ha cambiado de la Colonia a nuestros días? Acaso, solamente, el que se lleva o se apodera de las alcabalas. Los rendimientos financieros de la explotación de las aguas, el gas natural, la energía, las telecomunicaciones: ahora se van a la banca o a las empresas transnacionales.

- Entonces, “Los ciudadanos creen progresivamente menos en la capacidad de sus gobiernos para cumplir lo que prometen” (p.35); así, la “crisis actual es [...] una “crisis de agencia”, una crisis de capacidad de acción y reacción”; esto es, se trata de una “crisis de la soberanía territorial” (p. 36). Por ello, se puede decir, “las instituciones de los Estados-nación han dejado de ser agentes” (p.37).

- Lo que le queda como alternativa a la ciudadanía es la indignación. “Razones para estar indignados hay, y muchas” (p.38). “El denominador común” de toda esta indignación es “la humillante premonición [...] y la impotencia” (*íd.*); esto es, la ciudadanía no sabe cómo actuar y si llega a saberlo no tiene los medios para enfrentar las transformaciones que exige el actual estado de cosas³. Así, la “protesta” social se torna “sorda y confusa” (p.47).

- El Estado sigue siendo el Leviatán de Hobbes, pero ahora éste está “despojado de su brazo operativo” (p.44). Entonces “queda reducido así a la condición de un cuerpo mutilado que se regodea en su impotencia” (*íd.*). Y, es impotente porque “la vertiente operativa es ahora responsabilidad de otros. Esa parte ya no le pertenece” (*íd.*). En resultas, “La tragedia del Estado moderno reside precisamente en su incapacidad para implementar de forma global las decisiones tomadas localmente” (*íd.*).

- En este escenario, “las decisiones [...] en los planos económico, financiero y de desarrollo las toman, no los órganos institucionales, como lo exigiría un sistema verdaderamente democrático [...], sino las élites poderosas, los grandes conglomerados empresariales, las multinacionales, grupos de presión y eso que se llama “el mercado”” (p.45).

- Se ha llegado al estado de cosas en el que “despojado de la política, el poder en el sentido económico está desconectado de todo sesgo o limitación a su actividad” (p.46). La ciudadanía queda inerte ante el poder económico transnacional. Los Estados y los gobiernos ceden bajo el supuesto de que, si desregulan, entonces habrá empleo; si los ciudadanos se emplean, entonces tendrán cómo tributar. No tributan las empresas, tributan los ciudadanos. En esto consiste el parasitismo del Estado con respecto a la ciudadanía, también la gobernanza.

- Según los autores, “Todo el mundo intenta buscar soluciones locales [...] a unos problemas que son globales y que, por tanto, requieren

3 En un inusitado arranque de entusiasmo eurocéntrico los autores afirman que “la Unión Europea es [...] un laboratorio en el que se diseñan, se debaten y se prueban a través de la práctica diaria formas de afrontar estos desafíos” (p.39).

soluciones globales” (p.48). Esta es la principal contradicción a la que se ve abocada la práctica política contemporánea.

- ¿Qué significa, en este contexto, la *soberanía*? Aquí es donde entra en juego la filosofía política en y de la modernidad, antes y después del Pacto de Wesfalia (15 de mayo y 24 de octubre de 1648): la obra de Jean Bodin (*De la Republique, ou traité du Gouvernement*, 1555) “allanó el camino para separar conceptualmente el poder del príncipe y la unción divina”; entre tanto la obra de Thomas Hobbes (*Leviathan*, 1651) postula “un «soberano» [el Estado, que no el príncipe] [...] “que se sitúa por encima”” (p.56). Este Estado “ya contenía una forma de masificación” (p.57) y tiene como efecto el “contrato entre las masas y el soberano” (p.59). De este contrato “proviene [...] el principio de la democracia representativa”; y, “se basa en la renuncia de parte de la autonomía individual de [...] personas que son ciudadanos del Estado” (p.58). Así se llega, entre otras cosas, a que “el Estado moderno impone la obligación explícita de pagar impuestos” (p.59)⁴.

- ¿Qué pasa, entre tanto, con la política contemporánea? Aunque “El Estado moderno nació [...] como un órgano profundamente antidemocrático” (p.60), éste ha sido reemplazado por “el poder hipnótico de la televisión y de los medios de comunicación” (*id.*).

- El opuesto a la metáfora del Leviatán⁵, es Behemot: “la otra fuerza a la que el Leviatán se enfrenta y trata de desarmar y someter: la fuerza de la anarquía, la rebelión y las enemistades intestinas, incrustadas para siempre en el “estado de naturaleza” de los seres humanos a menos que éste sea contralado o sometido por un “estado artificial”” (p.63).

- Incluso para Weber “el Estado moderno” mantiene “el monopolio de los medios de coerción y sobre el uso de estos” (p.64); mientras “los Gobiernos [...] buscan la obediencia de los ciudadanos” a través del “adoctrinamiento ideológico” (p.65) en el intento de que se logre “suscitar la identificación de los ciudadanos con el Gobierno de su país y

4 Nota muy relevante es que “el hospicio o los destartalados refugios regentados por las parroquias” pasan “a ser la fábrica” (p. 58); ya no se atiende a la población por el principio de caridad, sino que se seculariza la cultura y empieza la idea moderna del derecho: al trabajo, a la remuneración, a la asociación, etc.

5 Bauman y Bordoni dan un peso superlativo al Leviatán. Como se verá en la sección 3, la postura que sostengo más bien se orienta por el Emilio de J.J. Rousseau, esto es, una confianza no en el *poder coactivo del Estado*, sino en el *constituyente primario* y en que éste se puede *educar* para tomar las riendas del sentido tanto de la política como del poder.

la aceptación de una “servidumbre voluntaria” (íd.). Pero los Estados y los gobiernos han perdido esa capacidad de proteger a sus ciudadanos, entonces “esa función [...] ha sido “externalizada” y “subcontratada” (íd.) hasta adquirir la “forma de “producción de demanda” (íd.).

- Mientras el modelo del Estado moderno prohijó la masificación y desconfió de la individualidad, ahora, “en el actual mundo moderno líquido caracterizado por la contingencia, la volatilidad, la fluidez, la incertidumbre endémica y el riesgo elevado” (p.68), se precisan “individuos serenos, autogestionados y confiados, pero también bulliciosos y poco convencionales. El fenómeno de la “individualidad”, antaño mal visto [...] ha sido reubicado en el seno de la familia de los recursos más deseables y de las cualidades más dignas de elogio y envidia” (p.69).

Más tesis y planteamientos trae la obra de Bauman y Bordonni al tratar tanto *La modernidad en crisis* (pp. 73 á 137) como *La democracia en crisis* (pp. 140 á 188). Son análisis igualmente valiosos, pero para efectos de esta exposición es pertinente, sobre todo, lo que se ha recapitulado: a saber, cómo se ha llegado al actual *Estado de crisis* y en qué se ha abandonado toda idea precedente de Estado al mismo tiempo que no se tiene una concepción que la releve.

2. Contradicciones y ejercicio de la política en la movilización universitaria

Es cierto que hoy, como muchas veces en el pasado, es necesario hacer un alto en el camino y ver qué futuro le queda a la educación pública superior. Por un lado, es imposible dejar de defender este “espacio de la inteligencia” (como llamara Jorge Graciarena a la Universidad⁶, siguiendo las enseñanzas de Medina Echavarría); pero, por el otro, es un hecho incontestable que el “viejo modelo” de Estado de Bienestar o de Estado Paternalista forman parte de lo que está en la historia de la política de Occidente. Como Bauman y Bordonni nos tenemos que preguntar: ¿Puede regresar ese modelo de Estado? ¿Es deseable que regrese?⁷. En el punto de partida, la posibilidad del “regreso” -si éste fuera posible o deseable-,

6 Jorge Graciarena. “Universidad, inteligencia e ideología”, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 18, 1986.

7 “(...) los mercados que se guían únicamente por el criterio de rentabilidad conducen a catástrofes económicas y sociales. Pero, ¿deberíamos (y, sobre todo, podríamos) regresar a los mecanismos empleados anteriormente -hoy descartados o infrutilizados)- de la supervisión, el control, la regulación y la dirección estatales? Que “debamos” o no es discutible. Lo que sí es absolutamente seguro, sin embargo, es que “no podríamos” (Bauman & Bordonni, 2017, p. 23).

o de un reenrutamiento en otras direcciones, depende de una ciudadanía que sea capaz de revertir el modelo neoliberal, imperante. Pero, por el otro lado, el triunfo del neoliberalismo no sólo es debido al hecho de que una caterva atrabiliaria de empresarios impusiera ese modelo. Antes bien, triunfos como el de Macri, el de Macron, la amenaza de la extrema derecha en Brasil, no dejan de ser ilustrativos de estas contradicciones. No más aquí, en el caso colombiano, la derrota del *Sí* al Plebiscito (2 de octubre de 2016), el triunfo de la derecha en las pasadas elecciones (17 de junio de 2018), y la derrota -relativa- de la consulta anticorrupción (26 de agosto de 2018): son indicios de que no sólo hay desconfianza con respecto a las políticas públicas, dadas ahora bajo el emblema de *antipolítica*; también se desconfía del Estado (de Bienestar, el que tiene que garantizar los derechos) y se cree, *mutatis mutandis*, tanto en el mercado como en la privatización. Entonces, no es sólo un *estado de cosas*, o *de facto*, sino que se trata, igualmente, de una *ideología*: la presunta *ideología que carece de ideología*. Con esto se llega, *contra Leibniz*, al “peor de los mundos posibles”: la despolitización de la población, en sí, el nihilismo redivivo.

A diferencia del diagnóstico y del pronóstico de Bauman y Bordoní, para el caso europeo -no sin visos, como se ha mostrado, de *eurocentrismo*-: tal vez en América Latina no hemos llegado a tener ni la experiencia de un Estado de Bienestar, ni de una democracia efectiva⁸. Cada vez que hemos arribado a su cercanía retornan las dictaduras, las invasiones, los acuerdos comerciales, la corrupción de los parlamentos, las libertades de explotación de los recursos naturales, la minería y la extracción ilegal -más o menos aupadas por las multinacionales-. ¿Qué puede mostrarse en paralelo con la Unión Europea en América Latina? ¿La Comunidad Andina de Naciones? ¿Mercosur, ahora desahuciado?

El principal problema que nos aqueja en la situación actual sí es inmediatamente la del desfinanciamiento de la Universidad Pública, pero, por igual, está desfinanciada la Educación Pública, la Salud Pública -una voz que parece ser sólo una evocación romántica que no ha llegado hasta ahora a tener cobertura total y mucho menos gratuidad-. ¿Por qué desaparecieron la mayoría de las empresas estatales? Los de mi generación (1959 y hacia atrás) conocimos las *empresas municipales*: de agua, de luz, de alcantarillado, de telefonía, de minería, de licores, etc. Es cierto que

8 Daniel Herrera Restrepo. “La democracia: una verdad y un valor ético en construcción”. En: *La persona y el mundo de su experiencia*. Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2001; pp. 89-115.

hubo corrupción -antes, como ahora- también en cabeza de los sindicatos y de esas empresas estatales. Entonces vino el mito de la *privatización* y quiso “recomponerlo todo”. *El principio de subsidiariedad* rezó: “¡Que no haga el Estado lo que pueden hacer los particulares!”. Vinieron los empresarios -emprendedores, financistas; nacionales y transnacionales- y lo privatizaron todo: desde la seguridad de los edificios hasta las *Convivir* -formas más o menos aceptadas de paramilitarismo-, las vías (de 4ª. o de anteriores generaciones) y las aguas, la electricidad, la telefonía, las minas, etc.; desde luego, los parques, las expresiones de las culturas (la *Economía Naranja* ganó como política de gobierno y privatiza desde los bambucos hasta las Murallas de Cartagena, la vista del Castillo de San Felipe).

La privatización no es un *paradigma*, es, más bien, un *imperativo* -neoliberal-: no es el único “ejemplo” a seguir, puesto que tanto en Colombia como en el mundo hay “ejemplos” de empresas productivas y rentables del Estado; es un “mandato” que reza: *obra de modo tal que en tu persona y en la persona de todos los demás todo lo puedas privatizar*⁹. Como mandato es una *moral* -un modo de ser y hacer- que se ha adquirido y adoptado *pasiva y acriticamente*. Los de mi generación conocimos el dicho: “Un vaso de agua no se le niega a nadie”. ¡Vaya usted con ese lema a un supermercado! Los lemas -moral consuetudinaria- como el citado son cosa del pasado. No más en Bogotá, una ciudad que, por una suerte de ¡milagro de la naturaleza!, tiene aguas límpidas y frescas: se vende el agua en botellas y, ¡lo peor!, las consumimos. No importa que la llave nos la ofrezca sana y cristalina, el imperativo es y la práctica es que compramos lo que no necesitamos. En *pasividad*, la *monetarización* determina nuestros comportamientos.

La privatización se lo ha tomado todo: la vida sexual -sean los moteles o los condones, los estimulantes o los abortivos-, el cuerpo propio -los gimnasios y los suplementos dietéticos-. Como en la canción de S. Rodríguez “hasta el deseo es un consumo”. Lo que se ha privatizado y monetarizado es el *cuerpo propio*.

Ahora en las marchas queremos revertir el modelo de financiación de la Universidad Pública. Y no carecemos de razón. Pero estamos buscando el ahogado río arriba. Ya ha corrido mucha agua bajo el puente. Hemos

9 Así como Eichman (cf. Hannah. *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona, Ed. Debolsillo, 2000; pp. 199-220) habla de un imperativo categórico para el régimen nazi que él interpretó como “obra de modo tal que en tu persona hagas la voluntad del *Führer*”; hay ahora un *imperativo categórico neoliberal* que, en lo básico, reza como se ha indicado.

permitido y aupado que aparezcan las *spin off*. Por razones que hay que entender la Universidad Pedagógica Nacional carece de una propuesta para asimilar y, si es del caso responder, a estos fenómenos que median entre la privatización y el cultivo del *capital social*, que aúpa el Estado colombiano, respecto de los largos años de formación de un profesorado y millares de profesionales de las más altas calidades, egresados de sus programas.

Sólo en la Universidad Pedagógica Nacional, más o menos con complacencia de todos los estamentos, se ha privatizado la enseñanza de las lenguas. Sin duda, una de las mayores fuentes de recursos de esta institución es la venta de servicios en este “ramo de la producción”. Ni qué decir tenemos de cuánto representa de los ingresos netos de la Universidad: los postgrados, la venta de servicios de asesorías.

En pasividad -una suerte de *saber en el que sabemos, pero no sabemos que lo sabemos*- hemos privatizado; hemos aprendido a privatizar; a vender, a cobrar: uno de los *bienes de lo común* -como nos lo enseñó la única Premio Nobel de Economía (2009): Elinor Ostrom-: el *saber*.

No estoy seguro de que las administraciones de los rectores Ibarra, Orozco y Atehortúa lo hayan hecho bien o mal. Lo que sí afirmo con todo énfasis es que siguieron la corriente inexorable “del curso de la historia” de la *autofinanciación*, con límites muy borrosos con la *privatización*. Tal vez no tenían otra alternativa y quizá los niveles alcanzados de *privatización* o *autofinanciación* eran los necesarios para que la Universidad Pedagógica Nacional como Empresa Público-Estatal sobreviviera. Tanto la administración de Orozco como la de Atehortúa fueron proclives a la “mermelada” de los recursos CREE: dados *pro tempore* -sus respectivas administraciones, como la de otros tantos rectores de universidades públicas colombianas- para acallar la protesta universitaria. También esas administraciones se hicieron las sordas frente al cambio de la tributación de los profesores, al cambio de la base impositiva. Hoy todo eso es historia.

Mi crítica no es *ad hominem*. Antes bien, me lleva a la pregunta: ¿está naciendo, *en pasividad*, un modelo de *empresa pública rentable* que, en nuestro caso, se expresa en el actual casi 52% de la *autofinanciación* de los costos generales de operación de nuestra institución? Mi tesis, sea o no popular, es que si una *empresa* del Estado -en nuestro caso la Universidad Pedagógica Nacional- ha logrado, más allá de toda duda, una suerte de *equilibrio fiscal*, entonces, ¿por qué no avanza en dirección de autorreconocerse como *Empresa Público-Estatal eficiente y productiva*? No sólo somos productivos porque somos la tercera Universidad con

mayor *valor agregado* -según los datos de De Zubiría (*Semana*, 2018)-, también somos una empresa que honra sus compromisos fiscales.

He sostenido y sostengo que los filósofos hemos abandonado la teología del demonio hace, al menos, cuatro siglos. Ni el mercado ni la empresa productiva son una reencarnación del demonio. Antes bien, ¿qué significa pensar la *autonomía universitaria* al amparo de los tiempos que corren, de la admisión *pasiva* del *imperativo de la privatización*, de la *productividad*, de la *rentabilidad*?

Más aún, ¿qué proyectos rentables y productivos puede *desarrollar* la Universidad Pedagógica Nacional como manera de hacer, *motu proprio*, Empresa -franca y abiertamente- para ampliar sus servicios -de calidad y políticamente orientados al incremento de la democratización de las oportunidades- a los estratos más desfavorecidos, como expresión del Estado y de la *riqueza de la nación*?

Bauman y Bordoni ofrecen varios sentidos de la palabra *crisis*. No mencionan que ésta también es la descripción de *un peligro más una oportunidad*. La era del capitalismo tardío en que nos encontramos exige otra manera de hacer ciudadanía y de asumir no sólo la *riqueza de la nación*, sino también su *distribución*.

3. *La renovación del pacto de la Universidad Pública con la sociedad civil, con la ciudadanía*

Hannah Arendt¹⁰ muestra por qué la educación es un ámbito *prepolítico*. En último término, la práctica pedagógica se mueve entre la *labor*, el *adentro*, y la *creación* o el *trabajo*, el *afuera*.

La *labor* es el esfuerzo dedicado -no a la producción, sino- a la *reproducción*. Un indicio de la validez del punto de vista de Arendt es que, de hecho, a las *tareas escolares* también se las llama *labores escolares*; Kant, por ejemplo, hablaba de su enseñanza como el yunque de la cotidianidad de la cátedra¹¹, una noria que gira sobre sí misma volviendo a explicar a las nuevas generaciones lo que ya se le ha explicado a las precedentes.

10 En: *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 2005; pp. 107-163.

11 Si de alguien se puede decir que vivió la precarización es de Kant. "Kant dictaba clases de catorce a veintidós horas semanales. El temario abarcaba desde las matemáticas y la física a la lógica y la metafísica. También dictaba cursos de geografía física, antropología, pedagogía y teología natural. Algunas de esas clases las repetía a intervalos regulares, sobre todo las de geografía y antropología destinadas a más amplios círculos de oyentes" (Jaspers, p.194). Todo esto, sin duda, un despliegue de *labor*. (Hoy claro, recordamos a [y de] Kant por su *trabajo*,

La *creación* es un *proceso productivo* que, efectivamente, se consolida en *productos*. Una relatoría en un seminario, una monografía, una ponencia, un artículo, un libro, un video, un desarrollo multimedial, etc., son ejemplos de esta modalidad dentro de la vida escolar o académica -desde la escuela primaria hasta el ámbito universitario-. En fin, son expresión de *trabajo*, de *trabajo escolar*.

Entre estos dos extremos se sitúa la idea de una *autonomía universitaria* mediante la cual, paradójicamente, se lucha por tener al Estado al margen de las decisiones internas y propias de la institución universitaria; pero, por otra parte, se lucha por obtener el 100% de la *dependencia presupuestal* del Estado, del “papá-Estado”. De este modo, se reitera la idea del *Estado de Bienestar*; y, más aún, del *Estado Paternalista*.

La educación en general requiere de la *labor* y de la *creación*, tanto como de la *formación* y de la *participación política*; sólo que ésta última es intermitente y no es la “cosa misma” ni de la *pedagogía*, ni del *acto pedagógico*, ni del *proceso pedagógico*; tampoco del *discurso pedagógico*.

Según mi perspectiva, la participación política de los universitarios requiere moverse por el criterio de la historia (según Arnold Toynbee¹²) de “retiro y retorno”; del *retiro a la labor* y del *retorno a la política*, y viceversa. Así mismo, tiene que pasar del esquema de la *movilización* -insisto, ésta contribuye a la creación de *conciencia política*- al de la *participación*; ésta implica la apropiación de los mecanismos, como la Ley 134 de 1994 (*De los mecanismos de participación ciudadana*), que conduce a la actuación de la ciudadanía -sea universitaria, o de cualquier otro sector social- como *sujeto político* en pro de incidir en las decisiones del orden parlamentario.

por su *creación*, más que por su *labor*). De ahí que se entienda lo que escribe a un amigo (en 1759, hará, el próximo año, 260 años, ¡qué poco han cambiado las condiciones de los maestros de entonces a hoy!): “Yo día a día estoy sentado sobre el yunque de mi pupitre, dando con ritmo parejo al pesado martillo de clases rutinarias. A veces algún impulso de más noble índole me lleva a extenderme un poco más allá de la estrecha esfera, pero la falta de recursos [Kant dependía por completo de las entradas que le proporcionaban sus clases], que es constantemente una amenaza muy concreta, me hace devolver sin tardanza a la labor... Pero, en fin, me conformo con el elogio que se me dispensa y las ventajas que esto me produce y me paso la vida soñando” (Citado por Karl Jaspers. *Los grandes filósofos. Los fundadores del filosofar. Platón, Agustín, Kant*. Madrid, Tecnos, 1995; pp. 193-194).

Este es el Kant, *de carne y hueso*, que postuló el *sapere aude* como fundamento de la mayoría de edad; de la suya se puede decir que fue una *autonomía encarnada*. No es ocasión de registrar su conflicto con el monarca y el gabinete prusiano en 1794 (Jaspers, p.195), pero también en ese episodio se puede observar cómo el *sapere aude* abarca desde la vida personal hasta la posición teórica y la actuación política del filósofo.

12 *A Study of History*, Oxford, Oxford University, 1934-1961, 12 volúmenes.

En lo personal, creo que hay muchas formas de actuar frente a este problema. Desde la “normalidad académica” puesto que -como lo ha postulado nuestra colega, la Prof. Dra. Consuelo Pabón- “¡Estudiar también es un acto revolucionario!”¹³, hasta las distintas formas de resistencia: las marchas, los pupitrazos, los bloqueos de los edificios, las huelgas de hambre, las cadenas de oración, las rogativas -sea al Cristo Caído de Buga, al Niño del 20 de Julio- o las peregrinaciones -al Cristo de Monserrate-. Lo que me pregunto es por el sustrato o trasfondo de cada *gesto*. En todos ellos asumo que hay sinceridad y buena fe.

Tal vez hay *gestos* -como el de los obreros de la Revolución Industrial- que se levantan contra el *estado de cosas* y quieren el regreso romántico a un estado previo, idealizado, que no necesariamente dista de un espejismo. Mi análisis me lleva a entender que se puede intentar ese tal regreso -al Estado de Bienestar, al Estado Paternalista- de manera acrítica, como si hubiera sido un *Paraíso*, hoy *perdido*, que se debiera “resucitar” -¿al tercer día?-. O, en otra dirección, se puede ver *qué horizonte se abre en el presente viviente*. Repito, aquí y ahora, hay *otras posibilidades*.

Mi tesis es que entre el Estado (Estado-nación, con sus instituciones y su Gobierno) y las universidades públicas (instituciones del Estado) o, más exactamente, los movimientos universitarios -de estudiantes, empleados y profesores- se puede instaurar y se ha instaurado una *oposición*, una *contradicción*. El primero, a saber, el Estado, es *demandado*; el segundo, los movimientos universitarios, *demandan*. El primero es y representa un *límite* -sea éste razonable, o no-; el segundo intenta correr el límite impuesto desde afuera -desde el gobierno, desde el Estado-, sobre todo en materia presupuestal.

¿Cómo, entonces, solventar la *contradicción*? Entre las dos partes hay o puede haber un *tercero*: la *ciudadanía*. La Constitución Política de 1991 operó dos cambios esenciales: 1. La institucionalización del Estado Social de Derecho -no simple y llanamente un Estado de Derecho-; y, 2. La Democracia Participativa. Según el primero, los Derechos no se pueden reducir a meros *servicios* -sea la educación, la salud, el medio ambiente, la información, etc.-. Con la segunda, no sólo se tienen mecanismos

13 Entiendo que, para ella, ese *lema* tiene como trasfondo la diferencia entre “paro” y “parálisis”. El primero, al parecer, suspende unas vías de acción e instaura otras: en nuestro caso, en 2017, en la Licenciatura en Filosofía: un *currículo alternativo*; la segunda es un *dejar de hacer* -incluso por *vías coactivas*, como el bloqueo, que, hecho por sí mismo, es o puede ser “un mero *hacer (facere)* por el hacer”-.

de representación política, sino que hay expresamente consagrados mecanismos para la *acción política directa*. Dos mecanismos, en especial, a mi entender, hay que poner en ejercicio para que emerjan alternativas a la *contradicción* entre el Estado y el movimiento universitario por parte del *tercero*, a saber, la ciudadanía: la *iniciativa popular* y la *veeduría ciudadanía*.

La ciudadanía ya vio cómo incontables empresas del Estado -incluidas algunas universidades- han sido coto de caza no sólo de los políticos locales, de parlamentarios -incluida la circunstancia local de la Universidad Pedagógica Nacional-; también la ciudadanía ha visto las nóminas paralelas en las universidades públicas -incluida la circunstancia local de la Universidad Pedagógica Nacional, al menos eso se dice- junto a la ineficiencia y al perverso crecimiento del cáncer de la burocracia y la corrupción. También están en el recuerdo cifras de crecimiento de los salarios de profesores de planta, en algunas universidades públicas, con toda suerte de trucos -por no decir: delitos- y “productos” de la más dudosa calidad; situación que llevó una y otra vez a cambiar las reglas de la carrera docente, del factor de reconocimiento de puntos por productividad académica. Se tiene registro de rectores de universidades públicas que terminaron tras las rejas por corrupción. Que yo sepa, estos dos últimos casos -feria de puntos y delitos de los rectores- no se pueden generalizar a todas estas instituciones y, es bueno decirlo, no son situaciones que se hayan dado en nuestra *alma mater*.

“Razones”, pues, ha habido para que se diera el desplazamiento pendular de la financiación total a la desfinanciación de más del 50% de la universidad pública. Estas “razones”, a su vez, han encajado en la mentalidad neoliberal que se aúpa por doquier. Mi idea -como saben, soy profesor de filosofía; no soy ideólogo, ni economista, ni político- es que este es un momento que exige *renovar el pacto social y político de la Universidad Pública con la ciudadanía, con la sociedad civil*. Mi tesis es que el desplazamiento de muchas de las funciones que cumplía la Universidad Pública, en su conjunto, a las universidades privadas tales como: formación de los sectores más deprimidos económicamente -la quimera *Ser Pilo Paga* es un ejemplo emblemático-, formación de maestros, desarrollo de proyectos en las instituciones educativas, diseño de los planes y los proyectos educativos institucionales (PEI), administración de centros educativos (o dación de los mismos en comodato) -sólo por hablar de acciones en el campo educativo-; todo ese “retroceso” que, en el fondo, contiene la *ideología de la privatización y la desregulación* con

la cual se prohija *el principio de subsidiariedad* en educación: es efecto de una pérdida de confianza de la sociedad civil, de la ciudadanía, en la Universidad Pública en cuanto expresión del Estado.

Esto no resta importancia al hecho de que, frente a las diversas problemáticas, la competencia y el mercado se ponen como esquema de abaratamiento de los costos y los “compradores de servicios” entregan su dinero al mejor postor. Esto trae consigo perversidades, también es un hecho. Pero un dato se constata: las universidades públicas pasaron de ser el mayor contratista para estos procesos con el Estado mismo, y con una senda de organismos privados, a ser desplazadas por toda suerte de Instituciones de Educación Superior (desde el Sena hasta las llamadas “universidades de garaje”).

Mi manera de ver me lleva a pensar que la *renovación del pacto de la Universidad Pública con la sociedad civil, con la ciudadanía*¹⁴ pasa por el hecho de que radiquemos un Proyecto de Ley ante el Parlamento -con base en la Ley 134 *De mecanismos de participación ciudadana*-, con apoyo de la ciudadanía, de la sociedad civil, acogiéndonos a la *Iniciativa Popular*. Esta manera de ver el problema lleva a proponer que la ciudadanía nos apoye, en concreto, para que las transferencias de la nación nos garanticen un porcentaje mínimo de financiación directa (¿de cuánto, entre 50 y el 70% de los costos totales reales, tanto de funcionamiento como de inversión?) y que entremos en puja, deliberada y sistemáticamente, con las demás instituciones (universidades privadas, editoriales, ONG, etc.) con proyectos por recursos, principalmente de inversión.

¿Cómo acceder a fondos frescos, a nuevos recursos? Mi tesis es que en esta hora una Universidad Pública como la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con un activo fundamental, a saber, su capital simbólico, sus recursos humanos, su capital humano. Son muchas las maneras en que nuestra Universidad se puede entrelazar con proyectos y servicios a la ciudadanía. Las prácticas y los proyectos de grado son un activo que puede estar directamente relacionado con el incremento de *capital social*.

14 Al fin y al cabo, sólo hay dos maneras de decidir sobre el modelo económico y político de la Nación: o se apela al Constituyente Primario o se apela al Parlamento. Lo que está en discusión es el modelo económico y político de la Nación. Claro que hay compromisos con la banca multilateral, que hay que responder a exigencias de la OCDE; pero el punto es *cómo se arraiga el poder en la ciudadanía*. Sin entrar a discutir todo el modelo de Estado, aquí se reflexiona sobre la relación de éste con la Universidad Pública. Obviamente, queda la tarea larga, acaso infinita, de ver cómo se arraiga ese *poder* en relación con las políticas de justicia, de salud, de trabajo, de información, etc.

Nuestros profesores, magísteres y doctores¹⁵, pueden ser convocados para atender la implementación de proyectos estratégicos para el desarrollo nacional, para el incremento del *capital social*.

He sostenido, y se puede evidenciar, que el presupuesto nacional para la educación no sólo ha crecido históricamente en Colombia. Como ya está expuesto, el gobierno ha anunciado que este presupuesto crecerá más aún -por encima del de guerra-. El problema central no es, entonces, de recursos. El problema es de distribución de esos recursos. La Universidad Pública no gozará de transferencias para el 100% de sus costos fijos y de inversión porque asistimos a un triunfo relativo de la ideología neoliberal que se traduce en la desaparición del viejo modelo de Estado; y, en buena cuenta, como consecuencia, se ha quebrado la confianza en lo público. Como siempre, en economía y en política, sin la restauración de la confianza, sin la puesta en marcha de compromisos y de mecanismos de verificación de acuerdos, la ciudadanía no nos acompañará.

Les repito, hablo como un profesor de filosofía. Seguro las luces de los colegas de ciencias sociales y de otras disciplinas darán más atinadamente en el clavo. La mía es una reflexión sincera que asume que se ha dado el *cambio del modelo de Estado de Bienestar*, en su modo de Estado Paternalista, *en dirección de un auténtico y radical Estado Social de Derecho* que, desde la Universidad Pública *renueva el pacto con la sociedad civil, con la ciudadanía*.

Si la llamada *Economía Naranja* se presenta como la nueva panacea neoliberal, impulsada por el actual gobierno, es porque hay una fe en la monetarización de la cultura. Frente a este espejismo hago este llamado a *retornar* a la política como referente para pensar hoy, aquí y ahora, la Universidad Pública. Como dije, se trata del *retiro* -prepolítica- y *el retorno* -política-: tras años de *retiro* de la Universidad Pública de muchas de las necesidades sentidas de la ciudadanía, es hora del *retorno* de toda el *alma mater* colombiana al seno natal de su ciudadanía y de renovar el pacto social con ella.

Mi llamado es a reconocer en el Estado Social de Derecho -que está en la base de nuestro acuerdo societario- el contenido material de la búsqueda de un sentido radical de *democracia participativa* que

15 No conozco las cifras exactas, pero sólo en doctores la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con cerca de setenta. ¿No pueden ser convocados en 10 subgrupos, en número de 7, para diseñar proyectos en las áreas estratégicas del desarrollo nacional con los mayores recursos financieros a la vista?

se arriesga a construir con imaginación y con fantasía el pacto entre universidades públicas y ciudadanía.

En síntesis, asumo que el abandono del Estado de Bienestar, en Colombia, no es un salto al vacío, dado que en su lugar se ubica el Estado Social de Derecho; que éste puede ser cooptado por el neoliberalismo es un hecho; pero que esa cooptación la puede reenrutar la ciudadanía: es un horizonte para salir de la crisis. La ciudadanía no sólo es el soporte de la supervivencia de la Universidad Pública. También la ciudadanía, al defender la Universidad Pública -y con ella el saber cómo uno de los *bienes de lo común*- aprende y aprenderá a redefinir el modelo de Estado, a recuperar la *riqueza de la nación*, en un esquema que combina la soberanía con la productividad y la eficiencia. Si las pruebas de ineficiencia y el temor a la corrupción dieron con la privatización como fórmula para salir de todos los males, ahora vemos que el remedio fue peor que la enfermedad. La alternativa, entonces, no es un regreso mecánico al Estado de Bienestar, sino una solución mixta entre el poder de la ciudadanía que exige que su riqueza sea cuidada y potenciada, por un lado; y el de la Universidad Pública como empresa rentable y productiva del Estado.

Es la hora de volver a las empresas del Estado, pero bajo un cambio de modelo que sitúa el *poder de la ciudadanía* como garante de cualquier extravío que enajene la riqueza de la nación y esa misma ciudadanía exige eficiencia y productividad, bajo formas aún inéditas de *veeduría ciudadana* que recaiga tanto sobre la operación de las universidades públicas como sobre las políticas públicas del Estado.

Referencias bibliográficas

- Aguado-López, Eduardo y Vargas Arbeláez, Esther Juliana (2016). “Reapropiación del conocimiento y descolonización: el acceso abierto como proceso de acción política del sur”. En: *Revista Colombiana de Sociología*. Vol. 39, No. 2, Julio-Diciembre; pp. 69-88.
- Arendt, Hannah (2005). *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 2005; pp. 107-163.
- Arendt, Hannah. (2000). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona, Ed. Debolsillo; pp. 199-220.
- Bauman, Zygmunt & Bordoní, Carlo. (2017). *Estado de crisis*. Bogotá, Paidós - Col. Estado y Sociedad, 2a. Edición.
- Castrillón López, Luis Alberto (Dir.). (2013). *La universidad por hacer*. Medellín, UPB.

- Derrida, Jacques (s.f.). “Incondicionalidad y soberanía”. Preprint. Disponible en: <https://profesorvargasguillen.com/2014/06/03/j-derrida-incondicionalidad-o-soberania/>
- Derrida, Jacques. (1997). *En las pupilas de la universidad. El principio de la razón y la idea de la universidad*. En: *Cómo no hablar y otros escritos*. Barcelona, Proyecto A Ediciones; trad. Cristina de Peretti.
- Derrida, Jacques. *La universidad sin condición*. Madrid, Trotta; trad. Cristina Peretti y Paco Vidarte.
- Edu-Factory & Universidad Nómada. (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Fernández González, J. (2013). *De la nueva miseria. La universidad en la crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid, Akal.
- Fichte; Schleiermacher; Humboldt; Nietzsche; De Lagarde; Weber; Scheler; Jaspers. (1959). *La idea de la universidad alemana*. Bs. As., Editorial Sudamericana.
- Graciarena, Jorge. (1986). “Universidad, inteligencia e ideología”, En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 18.
- Gutiérrez Girardot, Rafael (2011). *La encrucijada universitaria*. Medellín, Asoprudea.
- Habermas, Jürgen. (1987). “La idea de universidad - procesos de aprendizaje”. En: *Revista Sociológica*. Año 2, Número 5.
- Heidegger, Martin (1989). *La autoafirmación de la Universidad Alemana. El rectorado, 1933-1934. Entrevista del Spiegel*. Madrid, Editorial Tecnos.
- Herrera Restrepo, Daniel. (2001). “La democracia: una verdad y un valor ético en construcción”. En: *La persona y el mundo de su experiencia*. Bogotá, Universidad de San Buenaventura; pp. 89-115.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. (2013). *El ethos de la universidad*. Medellín, Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Jaspers, Karl. (1995). *Los grandes filósofos. Los fundadores del filosofar. Platón, Agustín, Kant*. Madrid, Tecnos.
- Kant, Immanuel. (1999). *El conflicto de las facultades de filosofía y teología*. Madrid, Trotta.
- Marx, Karl. (1972). “Fragmento sobre las máquinas”. En: *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Vol. 2. México, F.C.E., trad. Pedro
- Naishtat, Francisco; García Raggio, Ana María; Villavicencio. (Compiladores). (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Bs. As., Colihue – Filosofía.
- Newman, John. (1886). *The Idea of University. Defined and Illustrated*. London, Longmans, Green and Co. Disponible en: <https://archive.org/details/a677122900newmuoft>

- Peñalver Gómez, P. (2011). “Upsalón. Acerca de las ventajas y los inconvenientes de la filosofía inmersa en las universidades”. En: *El Catoblepas. Revista de crítica del presente*. No. 108. Disponible en: <http://www.nodulo.org/ec/2011/n108p01.htm>
- Restrepo, Carlos Enrique. (2013). “Universidad-biopolítica. Razones para las nuevas luchas estudiantiles. En: Ruiz Gutiérrez, Adriana María. (Compiladora). (2013). *Universidad e investigación*. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana; págs. 49 á 62.
- Ricoeur, Paul. (2009). *Ética y cultura*. Buenos Aires, Editorial Prometeo.
- Roggero, G. (2005). *The Production of Living Knowledge: The Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America*. Philadelphia, Temple Press University.
- Roggero, G. (2011). *Intelligenze fuggitive: movimento contro l’università azienda*. Italia, Manifestolibri.
- Roggero, G. (2012). “La autonomía del conocimiento vivo en la universidad-metrópolis”. En: *Revista Debates*. No. 62, Medellín, Universidad de Antioquia; trad. Marcelo Expósito; págs. 69-74.
- Roggero, G. (2013). “La revolución de conocimiento vivo”. En: *Revista Debates*. No. 65, Medellín, Universidad de Antioquia; trad. Esther Juliana Vargas; págs. 53-55.
- Ruiz Gutiérrez, Adriana María. (Compiladora). (2013). *Universidad e investigación*. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Toynbee, Arnold. (1934-1961). *A Study of History*, Oxford, Oxford University, 12 volúmenes.
- Vargas Arbeláez, Esther Juliana (2014). “Acceso abierto e instituciones de lo común”. En: *Revista crítica y emancipación*. Año VI, No. 12, segundo semestre de 2014; pp. 357-400.
- Vargas Bejarano, Julio César (2010). “Misión de la universidad, ethos y política universitaria”. En: *Revista Ideas y Valores*. Número 142, abril de 2010, pp. 67-91.
- Vargas Guillén, Germán; Gil Congote, Lina Marcela. (2013). “Universidad e individuación. Fenomenología de la individuación y de la formación como transducción de información”. En: Ruiz Gutiérrez, Adriana María. (Compiladora). (2013). *Universidad e investigación*. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Vargas Guillén, Germán. (2010). *La humanitas como universitas*. Bogotá, San Pablo.
- Virno, Paolo. (2003). *Virtuosismo y revolución. Acción política en tiempos de desencanto*. Madrid, Traficantes de sueños.
- Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid, Traficantes de sueños.

EVALUADORES

Alberto Malagón Plata

Universidad del Tolima

Alejandro David García Valencia

Universidad Surcolombiana

Betuel Bonilla Rojas

Universidad Surcolombiana

Catalina Trujillo Vanegas

Universidad Surcolombiana

Claudia Eleonor Natenzon

Universidad de Buenos Aires – Argentina

Deisy Paola Barreto Munévar

Universidad Nacional de Colombia

201

Diego Mauricio Barrera Quiroga

Universidad de la Amazonia

Dolly Orfilia Arias Torres

Universidad Surcolombiana

Éivar Fernando Vargas Polanía

Universidad de la Amazonia

Fabio Jurado Valencia

Universidad Nacional de Colombia

Fernando Rojas Rojas

Universidad Surcolombiana

Giovanni Marcello lafrancesco Villegas

Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora

Guillermo Bustamante Zamudio
Universidad Pedagógica Nacional

Humberto Rueda Ramírez
Universidad Surcolombiana

Javier Alfredo Fayad Sierra
Universidad del Valle

Juan Carlos Acebedo Restrepo
Universidad Surcolombiana

María Clara Ibarra Losada
Universidad Surcolombiana

María Elvira Carvajal Salcedo
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales

Martha Patricia Vives Hurtado
Universidad de La Salle

Ofelia Ramírez Losada
Universidad Surcolombiana

Órinzon Perdomo Guerrero
Universidad Surcolombiana

Reynaldo Emilio Polo Ledesma
Universidad Surcolombiana

Sandro Solórzano Castro
Institución Educativa Jesús María Ormaza de Risaralda -Pereira

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga
Universidad de Caldas

Yolima Rojas Laguna
Institución Educativa San Sebastián de La Plata – Huila

NORMAS EDITORIALES

Enfoque y Alcance

La Revista PACA es una publicación científica de acceso abierto con periodicidad anual, adscrita al Grupo de Investigación PACA, Categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Tiene como propósito central presentar a profesionales, académicos, investigadores y comunidades en general, editoriales, artículos de investigación científica, artículo de revisión, artículo de reflexión y ensayos, en torno a las siguientes líneas de investigación: Currículo y calidad de la educación; Educación superior y discurso pedagógico; Evaluación de la calidad de la educación; Investigación educativa; y Políticas públicas en educación.

La Revista PACA, por ser una publicación científica con alcance nacional a internacional, acepta artículos inéditos en español e inglés para ser publicados en formato impreso y electrónico. El envío y publicación de artículos es totalmente gratuito, no se cobran gastos de gestión, evaluación, publicación u otro tipo a los autores que presenten sus trabajos a consideración.

203

Proceso de revisión por pares

Cada uno de los artículos recibidos es sometido a un proceso de revisión y selección. El estudio y la selección inicial de los escritos están a cargo del Comité Editorial, el cual acepta o rechaza los originales atendiendo a la calidad científica, la concordancia con las temáticas propias de la Revista y la vigencia temporal de los resultados. Además, el Comité Editorial puede solicitar modificaciones y hacer las recomendaciones que se estimen necesarias para ajustar el documento a las indicaciones de la Revista.

Luego de esta revisión, el Comité Editorial de la Revista invita a ser pares evaluadores a personas con trayectoria investigativa, de acuerdo con el área de cada uno de los trabajos enviados. Sin embargo, si el par considera que no cuenta con el tiempo o presenta conflicto de intereses para evaluar el documento, lo debe hacer saber, para que el Comité Editorial asigne a otro par la evaluación del trabajo.

Una vez aceptada la invitación por el par evaluador, el manuscrito será sometido a evaluación tipo doble ciego por dos (2) pares académicos

(nacionales o internacionales), de los cuales al menos uno será externo a la institución editora, quienes emitirán en el formato de evaluación establecido por la Revista un concepto que puede ser: se aprueba sin cambios; se aprueba sujeto a cambios menores y no requiere nueva evaluación; se aprueba sujeto a cambios mayores y requiere nueva evaluación; se rechaza, no es publicable en la Revista. En el caso de que del concepto de los evaluadores se deriven controversias, estas serán resueltas inicialmente por el Editor o, de ser necesario, se solicitará una segunda o tercera evaluación por pares académicos.

Como resultado de la evaluación, se enviará un informe resumido vía correo electrónico al autor del artículo, con la finalidad de que realice los ajustes necesarios que hayan solicitado los evaluadores. Recibido el artículo con las correcciones realizadas, el editor de la revista verificará el acatamiento de las sugerencias de los evaluadores y analizará las justificaciones de aquellas que no se hayan tenido en cuenta. De ser necesario, el artículo será enviado de nuevo al autor para realizar los ajustes a que hubiere lugar. El proceso de revisión y evaluación del material entregado puede tardar en promedio seis meses; además, su recepción no implica la aprobación y publicación inmediata del mismo.

Periodicidad

La Revista PACA recibe permanentemente manuscritos coherentes con las líneas de investigación establecidas en su política editorial. Su periodicidad es anual, siendo esta efectiva para el mes de diciembre de cada año.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación los autores aceptan transferir los derechos de autor a la revista PACA, para su difusión en versión impresa y/o electrónica. Se entiende que las opiniones y valoraciones expresadas por los autores en los artículos son de responsabilidad exclusiva de ellos y no comprometen la opinión y la política científica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

Política Antiplagio

La Revista PACA, pensando en garantizar la originalidad de los contenidos publicados, se reserva el derecho de someter todos los manuscritos recibidos a proceso de revisión de plagio mediante el uso de herramientas tecnológicas de antiplagio utilizadas por la entidad editora,

siempre en el marco de las buenas prácticas establecidas por el COPE. Por tanto, los autores son los responsables de los contenidos presentados en los manuscritos, garantizando su originalidad.

Si como resultado del proceso de revisión de plagio se detecta un alto porcentaje de plagio, la Revista PACA en cabeza de su editor, informará al autor la decisión editorial tomada.

Política de Acceso Abierto

La Revista PACA, en su interés de contribuir a la ciencia con la publicación de nuevo conocimiento, establece su política de acceso abierto, siendo su contenido de libre acceso para sus partes interesadas, sin ningún tipo de costo para la consulta, descarga, copia y distribución, siempre y cuando respondan a fines educativos y no de lucro.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto contiene un mínimo de ocho (8) y un máximo de quince (15) páginas, tipo de letra arial, tamaño 12 y espaciado 1.5.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la Revista.
- Adjunta formato MI-INV-FO-15 DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y CESIÓN DE DERECHOS PARA LA DIFUSIÓN DEL ARTÍCULO.

Directrices para autores

La Revista PACA se publica en formato impreso y electrónico y acepta artículos inéditos en español e inglés. El envío y publicación de artículos es totalmente gratuito para los autores. No se cobran gastos de gestión, evaluación, publicación u otro tipo a los autores que presenten sus trabajos a consideración.

- Los manuscritos presentados a Revista PACA deben ser adjuntados en formato editor de texto Word.

- Los manuscritos deben contener un mínimo de 8 y un máximo de 15 páginas, tipo de letra arial, tamaño 12 y espaciado 1.5.

- Los manuscritos que por su naturaleza temática incluyan fórmulas matemáticas deberán ser escritas en herramientas tecnológicas (editor de ecuaciones) compatibles con editor de texto Word.

- Si el manuscrito enviado a Revista PACA contiene imágenes, gráficas, fotos, etc., deberán ser adjuntadas por aparte en formato original, debidamente identificadas.

- El autor debe adjuntar el formato MI-INV-FO-15 DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y CESIÓN DE DERECHOS PARA LA DIFUSIÓN DEL ARTÍCULO.

- Los manuscritos que cumplan con la tipología de artículo de investigación científica y de revisión deben cumplir con los siguientes parámetros:

- Título del artículo: Debe ser conciso, informativo y atractivo. No debe tener más de 15 palabras. El título debe presentarse en español e inglés. A pie de página se debe anotar el título de la investigación que le dio origen y el periodo de su realización.

- Información de Autor(es): Nombres y apellidos completos, nivel de formación, programa de egreso, cargo e institución donde labora, país de ubicación de la institución, correo electrónico, código ORCID, lugar y fecha de la investigación.

- Financiación: Si la investigación que originó el manuscrito tuvo en su desarrollo apoyo financiero, se debe nombrar la institución que brindó el apoyo.

- Resumen: Se presentará un resumen en español e inglés. El resumen deberá ser estructurado y tendrá como máximo 250 palabras.

- Palabras clave: Se deben incluir un máximo de cinco (5) palabras clave en español e inglés.

- Introducción: El autor debe establecer el propósito del estudio, resumir su fundamento lógico, mencionando algunas referencias pertinentes.

- Referentes teóricos: Se deben describir y analizar con profundidad los autores y teorías que sustentaron la investigación.

- Metodología: Debe reflejar la orientación metodológica de la investigación, la estructura lógica y el rigor científico del proceso de investigación, así como las técnicas y herramientas utilizadas para alcanzar los objetivos.

- Resultados: Deben presentarse en secuencia lógica, con sus respectivas tablas y gráficas, y los comentarios de los principales hallazgos de la investigación.

- Discusión: En esta sección los autores enfatizan los aspectos más importantes del estudio y se comparan con los resultados de otras investigaciones similares. Se deben evitar las conclusiones que no estén apoyadas en los hallazgos.

- Conclusiones: Presentar las conclusiones principales que se desprenden del estudio.

- Referencias: Debe contener sólo las referencias que citen en el artículo, siguiendo los lineamientos establecidos en las normas APA vigentes. Recuerde que todas deben de llevar sangría francesa, así:

* *Libro*: Apellido, Iniciales nombre del autor. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2010). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

* *Libro con editor*: Apellido, Iniciales del nombre del autor (Ed.). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.

Ireland, V. (Ed.) (2007). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília, Brasil: UNESCO, INEP.

* *Capítulo de libro*: Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del capítulo. En Iniciales, nombre del editor o compilador. Apellido. (Ed.) o (Comp.), Título del libro (pp. xx-xx). Lugar de publicación: Editorial.

Hoyos, G. (2002). Nuevas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad. En Henao, M. (Comp.), Educación superior, sociedad e investigación (pp. 2-18). Bogotá, Colombia: COLCIENCIAS, ASCUN.

* *Artículo de revista*: Apellido, Iniciales del nombre del autor. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pp-pp.

Somoza Rodríguez, M. (2002). Continuidad de los tópicos: prejuicios raciales y sociales en la educación cívica argentina durante el período peronista. Studia. Revista de la Universidad del Atlántico, 2-3, 49-66.

Artículos de Investigación Científica

Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente

utilizada en este tipo de artículos contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de Revisión

Documento resultado de una investigación terminada en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo en el campo que se analiza. El escrito debe indicar el periodo que comprende el trabajo y ser exhaustivo frente al objetivo planteado; este debe ser preciso e incluirse al inicio del artículo; también debe reportar el número de trabajos considerados y las bases de datos y fuentes consultadas.

Este tipo de artículo se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Los autores deberán argumentar, sustentar o controvertir la información contenida en la revisión; además, harán un aporte crítico sobre las fortalezas, debilidades y posibilidades de investigación del tema propuesto.

Artículo de Reflexión

Documento que presenta resultados de investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

Ensayos

Trabajos rigurosos, también originales, que expresan el punto de vista del autor sobre una problemática, con estilo libre y buena prosa, sin tener que ceñirse a una estructura rígida de redacción o a una presentación exhaustiva de datos y resultados.

Los autores de los manuscritos aceptados autorizan, mediante el envío del artículo, la cesión de derechos de propiedad intelectual a la Revista PACA la utilización de los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución), para poder incluir el texto en la Revista PACA. En este mismo documento los autores confirman que el texto es de su autoría y que en el mismo se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Desarrollos Investigativos desde el Sur.

Política particular de la revista.

Investigaciones del Programa de Acción Curricular Alternativo – PACA.

Investigaciones del Programa de Acción Curricular Alternativo – PACA.
Trabajos de Investigación de los estudiantes de la Maestría en Educación de la U.

Trabajos de Investigación de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana.

Declaración de privacidad

La Revista PACA autoriza la reproducción de artículos y textos para fines académicos o internos de las instituciones con la debida citación de la fuente. Los nombres y direcciones de correos introducidos en esta Revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por ella y no estarán disponibles para ningún otro propósito o persona.

Código de Ética

Responsabilidad del Autor(a)

- Los/as autores/as del texto enviado a la Revista PACA certifican que su trabajo es inédito, que no ha sido publicado por otros autores.
- Los/as autores/as garantizan que se ha consultado referentes científicos actualizados y/o relevantes a la temática del texto enviado.
- Los/as autores/as garantizan que los datos referenciados no han sido alterados, conservando la posibilidad de verificar hipótesis.
- Al enviar el texto a Revista PACA los/as autores/as se comprometen a no enviar de manera simultánea el texto a otra publicación científica.
- Los/as autores/as se comprometen a dar claridad de las fuentes y de los aportes mencionados en el texto.
- Los/as autores/as se comprometen a incluir aquellas personas que han hecho una contribución científica e intelectual en el marco de la conceptualización y planificación del trabajo, dando jerarquía de acuerdo al nivel de responsabilidad e implicación.
- Cuando los/as autores/as observen imprecisiones y/o errores importantes en la publicación, tienen el deber de informar al/los editor(es) de Revista PACA, dando claridad de la información a corregir.
- Los/as autores/as se responsabilizan de los textos escritos en el trabajo (conclusiones, opiniones, afirmaciones, procedimientos) enviado a la Revista PACA.
- Los/as autores/as que han enviado textos a la Revista PACA y que aún no han sido publicados o que se encuentran en proceso editorial, pueden solicitar el retiro de los mismos dejando claro los motivos por

los cuales se origina dicha solicitud; esta deberá ser aprobada por el el/la editor/a de la Revista PACA.

Responsabilidad del Revisor(a)

La Revista PACA, en el ánimo de garantizar calidad en los textos publicados, realiza el proceso de revisión por pares con personas de alto nivel en su formación, con gran experticia en el campo investigativo, siendo estos seleccionados por los miembros del Comité Editorial, con el único objetivo de que brinden aportes, críticas constructivas, sin sesgos, que permitan la toma de decisiones por parte del editor/a. Su trabajo es de modo voluntario, pero enmarcado en la política editorial de la Revista.

- El revisor/a se compromete a evaluar el manuscrito en los tiempos de entrega establecidos, dando cumplimiento a la política editorial de Revista PACA. De no ser así, está en la obligación de informar al editor/a cuando sienta que no puede garantizar las respuestas en los tiempos establecidos.

- El revisor/a se compromete a guardar confidencialidad de la información recibida en el texto. Por ende, este no puede ser discutido con otras personas externas al proceso editorial sin el consentimiento del editor/a.

- El revisor/a está en la obligación de informar al equipo editorial de Revista PACA, si se enfrenta a un conflicto de interés o inhabilidad en el proceso de evaluación del texto enviado.

- El revisor/a se compromete a llevar a cabo una revisión objetiva, evitando prejuicios personales sobre los autores/as. Está obligado a informar al editor/a si el contenido del texto ya ha sido publicado o está siendo objeto de revisión por otra publicación.

Responsabilidad del Editor(a)

- El editor/a es la persona responsable de supervisar el proceso editorial (Recepción, revisión, edición y publicación). Aporta en el diseño y establecimiento de la política editorial y procedimientos de Revista PACA.

- El editor/a es el responsable de evaluar en primer momento los textos enviados para su publicación, basado en el mérito científico y la línea editorial establecida por la Revista PACA.

- El editor/a y su equipo editorial se comprometen a guardar confidencialidad sobre la información relativa a los textos enviados a Revista PACA, sus autores y revisores, a otras personas externas al proceso editorial.

- El editor/a es el responsable de informar al autor/a en qué número será publicado su texto, que ha sido aceptado previamente.

La Revista PACA es un medio de divulgación que permite el encuentro de diversos imaginarios educativos y culturales; procura la consolidación y la construcción del conocimiento y su prolongación mediante las palabras y los corpus discursivos plurales que amplían su radio de acción e interacción mediante las publicaciones académicas, científicas y culturales.

En esta publicación se encuentran discursos, análisis y alternativas relacionados con las renovadas búsquedas de nuevas ciudadanías, donde la relevancia y el compromiso fundamental en dicha tarea los tiene la educación, y cuyo objetivo fundamental es construir sociedades más justas, igualitarias y fraternas.

Esta suma de voces, de matices conceptuales, de estrategias pedagógicas, de posiciones políticas, de orientaciones culturales, de acciones y perspectivas en la construcción de los perfiles profesionales, de búsquedas permanentes por la construcción de polifonías e identidades, que son las fuentes esenciales que constituyen los contenidos de la Revista Paca No. 9 nos acercan, nos convocan, nos interrogan, nos invitan a la lectura de cartografías, al emprendimiento de viajes y exploraciones por territorios y acontecimientos, siempre en la búsqueda del desarrollo educativo, social, político y cultural, nacional e internacional.

www.usco.edu.co
www.grupopaca.edu.co
revistapaca@usco.edu.co
Universidad Surcolombiana,
Edificio de Postgrados, Cra. 5 No. 23-40
Neiva - Huila - Colombia