

Revista *Paideia* 25

SURCOLOMBIANA

Enero - Diciembre de 2020

e-ISSN 2538-9572 / ISSN 0124-0307



Órgano de divulgación científico y cultural
Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

Facultad de Educación



DIRECTIVAS

Rector

Hernando Gil Tovar

Vicerrector Administrativo

Juan Camilo Ramírez García

Vicerrectora Académica

Julio Roberto Jaime Salas

Vicerrector(a) de Investigación y Proyección Social

Alexánder Quintero Bonilla

Decana Facultad de Educación

Leonardo Herrera Mosquera

Editora

Dr. Mathusalam Pantevis Suárez

Universidad Surcolombiana

Editores invitados

Dr. Robinzon Piñeros Lizarazo

Universidad Surcolombiana

Dra. Denise Bianca Maduro Silva

Universidade Federal de Minas Gerais

Traductores

Dra. Claudia Yolima Inés Devia Acosta (Portugués)

Universidad Surcolombiana

Anggie Paola Ramírez Hernández (Inglés)

Universidad Surcolombiana

Diseñador visual digital

Juan Manuel Celis Useche

Gestión editorial

Sebastián Felipe Gómez Celis,

Universidad Surcolombiana

Asistentes editoriales

Ms. Miguel Ángel Mahecha,

Universidad Surcolombiana

Dr. Jaime Ruíz Solórzano,

Universidad Surcolombiana

Ms. Martha Cecilia Mosquera,

Universidad Surcolombiana

Ms. José Manuel González Cruz,

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Apoyo a la asistencia editorial

María Daniela Díaz Osorio, programa de licenciatura en literatura y lengua castellana, Universidad Surcolombiana

Estéfani Montealegre Ramírez, programa de licenciatura en literatura y lengua castellana, Universidad Surcolombiana

Comité editorial

Dra. Martha Isabel Barrero Galindo,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Sergio Alejandro Toro Arévalo,
Universidad Austral de Chile, Chile

Dra. Pamela Alejandra Reyes Santander, Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Denise Aparecida Corrêa,
Universidade Estadual Paulista (DEF/UNESP-Bauru),
Brasil

Dr. Augusto David Beltrán Poot,
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Jader Janer Moreira Lopes,
Universidad Federal Fluminense, Universidade Federal de
Juiz de Fora, Brasil

Dr. Martín Plascencia González,
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Comité científico

Dra. Myriam Oviedo Córdoba,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Nelson Ernesto López,
Universidad Surcolombiana

Dr. José María Pasos Couto,
Universidad de Vigo, España

Dr. Alberto Moreno Doña,
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Darío Campos Rodríguez,
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Facultad de Educación,
Universidad Surcolombiana Cra.
La. Av. Pastrana Neiva (Huila)
Tel: 8759164 – PBX: 8754753
facultadeduccion@usco.edu.co
revistapaideia@usco.edu.co

Teleología

Presentación

La Revista Paideia Surcolombiana es el órgano de difusión científico y cultural de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, que publica trabajos en torno a las investigaciones en educación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la pedagogía, didáctica y a la administración educativa. Al igual que las demás revistas científicas editadas en esta casa de estudios, la Revista Paideia Surcolombiana es una publicación de carácter científico que busca estimular el interés por el conocimiento y la identidad cultural, con el firme propósito de construir ciudadanía, y, por lo tanto, sociedad civil.

La Revista Paideia Surcolombiana en concordancia con las políticas editoriales de la Universidad Surcolombiana busca promover la ciencia de manera constructiva al servicio de la comunidad y nunca en su detrimento; aborda la ciencia con una actitud de respeto hacia la vida humana y la moral procurando el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad.

La Revista Paideia Surcolombiana al publicar los resultados de investigación abre una puerta crítica, al perfeccionamiento y a la acumulación de conocimientos.

Temática y Alcance

La Revista Paideia Surcolombiana es una publicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés o portugués, derivados de investigaciones.

Periodicidad

La periodicidad es anual.

Presentation

The Paideia Surcolombiana journal is the cultural and scientific outlet of Universidad Surcolombiana's School of Education. It publishes articles, which deal with subjects such as research in education, teaching and learning processes, pedagogy, didactics and educational administration. Like the other scientific journals produced at this university, the Paideia Surcolombiana journal is a scientific publication, which endeavours to promote the accumulation of knowledge and cultural identity, with the aim of fostering a sense of citizenship and a civil society.

The Paideia Surcolombiana journal, in accordance with the editorial policies of the Surcolombian University, seeks to promote science in a constructive manner at the service of the community and never to its detriment; approaches science with an attitude of respect for human life and morality seeking the welfare and improvement of the living conditions of the whole society.

By publishing the results of investigations, the Paideia Surcolombiana journal encourages excellence and the accumulation of knowledge.

Topics and Scope

The Paideia Surcolombiana journal is a scientific peer reviewed journal, aimed at pedagogical and education specialists interested in the production and distribution of scientific knowledge. The Paideia Surcolombiana journal is a multidisciplinary journal, which with a preference for publishing original and unpublished research articles, whether they be in Spanish, French, English or Portuguese.

Frequency of Publication

The journal is published annually.

Teleología

Sello Editorial

Editorial de la Universidad Surcolombiana.

Público

La Revista Paideia Surcolombiana ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen dentro de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.

Las citas y referencias bibliográficas (Importante)

Para las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana el manejo de citas y referencias bibliográficas deberán seguir el sistema de American Psychological Association (APA), es muy importante tener en cuenta que la citación de textos consultados para el desarrollo del escrito es obligatoria. La cita ofrece información sobre el autor y año de publicación que conduce al lector a las referencias bibliográficas que se deben consignar al final del documento. Por lo tanto, todos los autores citados en el artículo enviado deben coincidir con la lista de referencias del final, nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa. En la primera página del trabajo debe incluirse: el título completo y, en caso de ser necesario, el subtítulo, el orden de los autores con: nombres y apellidos completos, filiación institucional, títulos académicos y correo electrónico institucional. En el documento debe incluirse un resumen y cinco palabras clave.

Instrucciones a los autores

La Revista Paideia Surcolombiana como medio de difusión de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana tiene el propósito de aportar a la ciencia de manera constructiva, y por lo tanto, se recomienda a los autores usar un estilo culto. Esto significa el uso de las formas

Publisher

Universidad Surcolombiana Pres.

Audience

The Paideia Surcolombiana journal offers to professionals articles that have as study objective issues related to all the fields of knowledge. There are also included into its readers: technicians, teachers and students from Latin America, United States and Europe.

Citations and references (Important)

In Universidad Surcolombiana's scientific journals, citations and references must follow the American Psychological Association (APA) system. The referencing of consulted texts is obligatory. The citation provides information about the author and year of publication, which then directs readers to the references section found at the end of the document. All authors cited in an article must coincide with the list of references at the end; authors who have not been cited in the text must not be included in the references section and vice versa. The first page of the article must include the full title and subtitle if applicable, the full names of all authors and their respective institutions, academic titles and university email addresses. The article must also include an Abstractt and five key words.

Instructions to the Authors

The Paideia Surcolombiana journal, as the broadcasting medium of Universidad Surcolombiana's School of Education, aims to constructively contribute to the field of science and thus a formal style of writing which corresponds to each article's respective field of

expresivas correspondientes al campo de las ciencias a la que pertenece el trabajo. Además de esto se debe optar por la objetividad, de forma que se le dé primacía a los hechos y datos, sobre las opiniones y valoraciones subjetivas del autor. También es importante para todos los tipos de artículos el respeto a las cualidades propias del estilo científico y considerar la comprensión del receptor utilizando oraciones bien construidas, ordenadas y sin sobreentendidos. En general el texto científico debe mantener sencillez sintáctica, ser preciso y evitar la terminología ambigua y la subjetividad.

No es necesario usar tabulados, íconos de adorno, textos destacados en tonalidades de grises o de cualquier otro aditamento que finalmente no vaya en el diseño y diagramación de la obra ni otros tipos de fuentes diferentes a la establecida.

- Si el artículo incluye fórmulas matemáticas, estas deben digitarse en programa compatible con Word (editor de ecuaciones).
- Diligenciar la declaración de originalidad y cesión de derechos para la difusión del artículo.
- Los artículos deben ser inéditos - con excepción de las traducciones- y su(s) autor(es) se compromete(n) a no enviarlos simultáneamente a otras revistas académicas.
- Los autores de las traducciones deberán anexar el permiso correspondiente para su publicación por parte de los autores y de la revista en la que fue publicada la versión original.
- Los artículos deben tener una extensión no mayor a 25 páginas escritas en espacio sencillo en hoja tamaño carta, en letra Arial de 12 puntos con párrafos justificados. Las reseñas de libros, revistas y tesis no deberán exceder las cinco páginas.
- Los artículos deben incluir un resumen en español con una extensión de doscientos a doscientos cincuenta palabras o entre diez y veinte renglones, con sus respectivas palabras claves -cuatro o cinco-. La revista se hará cargo del servicio de traducción del resumen al inglés y

science is recommended. Contributions to the journal must be objective, giving preference to facts and data over the opinions and subjective assessments of the author. All articles must follow the norms of scientific style and use well written, organized and clear prose to ensure they remain comprehensible for the reader. Generally, scientific academic texts must have a simple syntactic structure, be precise and avoid ambiguous terminology and subjectivity.

It is not necessary to use table formats, decorative icons, highlighted texts or another other type of adornment that will not be present in the final design and layout of the journal, and do not follow the established guidelines.

- If the article contains mathematical formulae, they must be entered in a programme that is compatible with Word (equation editor).
- File the declaration of originality and assignment of rights for the dissemination of the article.
- Articles must be unpublished, with the exception of translations, and their authors must guarantee exclusivity of publication.
- The authors of translations must attach the permission for publication from the author and the journal in which the original version work was published.
- The articles must have an extension of no more than 25 pages, written in single space, letter-size sheet, 12 point Arial letter with justified paragraphs. Book, journal and thesis reviews must not exceed five pages.
- Articles must include a summary in Spanish with a length of 200 to 250 words or between 10 to 20 lines with their respective key words (four to five). The journal will assume responsibility for translating the summary into English and Portuguese.
- If the article contains tables and charts, they must be sent in a separate file, clearly numbered, and in the original programmes where they were

al portugués.

- Si el artículo tiene cuadros y gráficas, deben enviarse en una carpeta digital aparte, debidamente numerados, y en los programas originales en los que fueron realizados.

Cumpliendo con las anteriores especificaciones, los autores deben hacer llegar sus artículos en versión digital en el programa Word por medio del sitio web de la revista <https://www.journalusco.edu.co> En caso de presentarse alguna inconsistencia en el envío del documento, comunicarse al correo electrónico revistapaideia@usco.edu.co

Proceso de Arbitraje

1. Evaluación Preliminar: Los trabajos recibidos serán revisados por el Editor de la revista para verificar inicialmente si cumplen con todas las pautas exigidas para los colaboradores, de no ser así, se les regresará el artículo para que hagan los ajustes convenientes.

2. Proceso “doble ciego” de arbitraje: Consiste en el dictamen de dos especialistas reconocidos en su área, adscritos a instituciones nacionales o extranjeras, quienes deberán realizar la evaluación de los artículos de manera imparcial y confidencial.

3. Criterios para la evaluación: La revisión por parte de los especialistas se llevará a cabo teniendo en cuenta los criterios de valoración académica, fundamentación científica, presentación de la información y manejo de fuentes; estos ítems se encuentran condensados en un test que será debidamente diligenciado por el evaluador para dar a conocer su concepto frente al artículo.

4. Resultados de la evaluación: Existen tres tipos posibles de conceptos evaluativos:

- **Puede ser publicado sin modificaciones:** El artículo no necesita modificaciones y se puede publicar.

- **Puede ser publicado con modificaciones:** El evaluador propone al autor las correcciones al autor las correcciones los escritores la

created.

In compliance with the above specifications, authors should submit their articles in digital version in the Word program through the website of the journal <https://www.journalusco.edu.co> In the event of any inconsistency in the submission of the document, communicate to the email revistapaideia@usco.edu.co

Review Process

1. Preliminary Evaluation: The works received will be reviewed by the Editor of the journal to verify initially if they comply with all the guidelines required for the collaborators, otherwise, the article will be returned to them to make the appropriate adjustments.

2. “Double blind” process of arbitration: It consists of the opinion of two specialists recognized in their area, attached to national or foreign institutions, who must carry out the evaluation of the articles in an impartial and confidential manner.

3. Criteria for the evaluation: The review by the specialists will be carried out taking into account the criteria of academic evaluation, scientific foundation, presentation of the information and management of sources; these items are condensed in a test that will be properly filled out by the evaluator to make his concept known in front of the article.

4. Evaluation Results: There are three possible types of evaluative concepts

- **Can be published without modifications:** The article does not need modifications and can be published.

- **It can be published with modifications:** The evaluator proposes to the author the corrections that he considers necessary, looking with this to give the writers the opportunity to

oportunidad de mejorar los artículos.

- **No debe ser publicado:** De manera conjunta los evaluadores no recomiendan la publicación del artículo, sus causas serán comentadas al autor por parte del Editor.

Cuando los conceptos de evaluación de los especialistas son opuestos, el Editor podrá recurrir a un tercer evaluador para definir la posibilidad de su corrección en aras de la publicación o tomar la decisión de no publicar el artículo.

5. Decisión Editorial: Teniendo en cuenta los conceptos de la evaluación realizada por los especialistas, finalmente el Editor determinará si publica el artículo informando oportunamente a los autores la decisión que tome al respecto.

En el caso que sea necesario, el autor debe poder comprobar la veracidad de los enunciados del texto.

Tipología de los artículos

1) Artículo de investigación e innovación. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

2) 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.

3) Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4) Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o

improve the articles.

- **It should not be published:** Together the reviewers do not recommend the publication of the article, its causes will be commented to the author by the Editor.

When the evaluation concepts of the specialists are opposed, the Editor may use a third evaluator to define the possibility of their correction for the sake of publication or to decide not to publish the article.

5. Editorial Decision: Taking into account the concepts of the evaluation made by the specialists, finally the Editor will determine if he publishes the article informing the authors in a timely manner the decision that he makes in this regard.

In the case that is necessary, the author must be able to verify the veracity of the statements of the text.

Classification of the articles

1) Innovation and research articles. Document presenting in detail the original results of completed research projects. The used structure contains four important aspects: introduction, methodology, results and conclusions.

2) Reflective article. Documents which set out the results of investigations, from an analytical, interpretative or critical perspective, about a specific topic, using original sources.

3) Review article. A document resulting from an investigation which analyses, organises and integrates the results of published or unpublished investigations in order to report on advances and developing trends. Documents of this type are characterised by a bibliography of at least 50 references.

4) Short article. A short article which presents preliminary or partial original results of a scientific or technological investigation, which generally require prompt distribution.

5) Case report. Documents which present the

Teleología

results of a study about a

5) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7) Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8) Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

9) Traducción. Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

10) Documento de reflexión no derivado de investigación.

11) Reseña bibliográfica.

Principios éticos y legales

La Revista Paideia Surcolombiana acorde con los lineamientos de las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana publica artículos que cumplan con los principios éticos contenidos en la Declaración de Helsinki formulada en 1964, y sus posteriores revisiones. De igual forma, los artículos están sujetos al cumplimiento de la legislación específica del país en que la investigación fue realizada e indicando el nombre de la institución que dio el aval.

results of a study about a particular situation with the aim of sharing the technical and methodological experiences evaluated in a specific case. This type of document includes a commented systematic revision of literature on similar cases.

6) Review. A critical review of the literature about a particular topic.

7) Letters to the Editor. Critical, analytical or interpretative opinions about the documents published in the journal which, in the opinion of the Editorial committee, constitutes a significant contribution to the discussion of topics by the scientific reference community.

8) Editorial. Documents written by the Editor, a member of the editorial committee or guest researcher about positions related to the topics dealt with in the journal.

9) Translations. Translations of classic or current texts or transcriptions of historical documents or of particular interest related to the topics dealt with in the journal.

10) Reflective article that is not the result of an investigation.

11) Bibliographic review.

Ethic and Legal Principles

The Paideia Surcolombiana journal follows the guidelines for scientific journals of Universidad Surcolombiana and publishes articles that comply with the ethical principles of the 1964 Helsinki Declaration and its subsequent revisions. Similarly, articles are subject to the specific legalisation of the country where the investigation took place and must indicate the name of the institution which endorsed the investigation.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación, el (los) autores aceptan que para su publicación transferirán los derechos de autor a la Revista Paideia Surcolombiana, para su difusión en versión impresa 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 política científica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

Copyright

When submitting the articles for publication, the author or authors agree to transfer the copyright to the Paideia Surcolombiana Journal, for its publication and dissemination in printed or electronic version.

The statements and opinions and expressed in the articles belong to the authors in question and do not represent the opinions and scientific policy of the School of Education in Universidad Surcolombiana.

Contenido

12 Editorial

Artículos de Investigación

- 15 **Diseño y aplicación de secuencias didácticas para fortalecer el aprendizaje de los números enteros y operaciones básicas: suma y multiplicación en estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Juan Pablo I**

Johnny Alexander Meneses

- 32 **Educación Ambiental en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera en el municipio de Valledupar, Cesar**

Juan Carlos Rivera Mendoza

- 48 **The impact of pedagogical practicum experiences on the initial training of teachers of an English language teaching program**

Fernando Fernández David

- 71 **El modelo pedagógico en el área de tecnología e informática y la plataforma Edmodo en la Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein**

Jhan Carlos Herrera Pérez

Artículos de Reflexión

- 89 **Borges y la Matemática**

Hernando Gutiérrez Hoyos

- 95 **La invisibilización de las mujeres en la academia**

Angie Vanessa Medina Zapata

- 106 **De la didáctica general a la didáctica del idioma inglés como lengua extranjera**

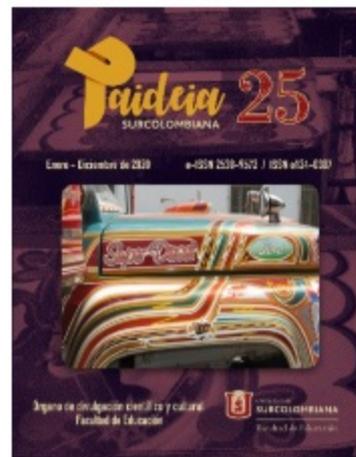
Carolina Salamanca Leguizamón

Sonia Cristina Ramírez Sierra

- 117 **Evolución de la natación colombiana a través de los Juegos Olímpicos desde 1948-2017**

Sandra Milena Moreno Lavaho

- 128 **La colaboración como pilar esencial de la Inclusión**



Portada

Número de la obra: 74
Título: Chiva “El Lucerito”
Autor: Margarita Chávarro Castro
Lugar: Municipio La Plata, Huila
Fecha de captura: Abril de 2013
Técnica: Fotografía digital
Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

- Educativa en el aula de clase
Johanna Fernanda Mendoza Chala
- 142 **Prácticas de los estudiantes en el espacio de la
cafetería de un colegio público**
Jhon Alexander Monsalve Flórez
- 154 **La sociabilidad: una vivencia en diferentes espacios
de aprendizaje**
*Pedro Elías Ramírez Bustos,
Socorro Astrid Portilla Castellanos*
- 163 **Educación para la paz, perdón y reconciliación. Una
experiencia desde las pedagogías para la paz y la
educación artística**
*Hipólito Camacho Coy, Mery Elcy Cano Núñez,
Henry Steven Rebolledo Cubillos*
- 174 **Horror al vacío “neobarroco”: los diseños de las
“Chivas” de San Agustín y La Plata**
Jaime Ruiz Solórzano
- Dossier
- 181 **Migración académica Sur-Sur en la educación
superior latinoamericana en el siglo XXI**
- 184 **Derecho a la educación superior en Latinoamérica y
migraciones hacia las universidades estatales argentinas**
Sandra María Gómez.
- 206 **Estudiantes extranjeros en Santa Fe. El caso de las cohortes
brasileñas del Doctorado de Educación de la UCSF**
Anabel Gaitán, María Gabriela Pauli.
- 220 **El Doctorado Latinoamericano en Educación: una
experiencia de internacionalización y migración
académica en la posgraduación**
Luisa Fernanda Mejía Toror, Livia Maria Fraga Vieira, Juliana de Fátima Souza.
- 239 **Deshabitar la frontera: Educación intercultural y
translengua en la enseñanza básica**
Jorgelina Ivana Tallei.

Letras que fogem e encontros que se fazem

O convite para escrever o prefácio de uma obra, em qualquer gênero textual, seja um livro ou uma revista como esta, é sempre um desafio, pois significa, além de mergulhar em intensas reflexões que qualquer escrita nos impõe, tecer várias indagações: por onde começar? Quais palavras serão escolhidas? Que caminhos trilhar? O que será escrito?

Essa situação se torna mais difícil quando se trata de um periódico situado em outro país e em outra língua, que mesmo próximos, pode nos dar a sensação de como as geografias que se forjam nas relações do mundo e no campo da linguagem são relevos irregulares a serem vividos e percorridos.

Confesso, assim, ao leitor que está percorrendo minhas palavras por essas linhas iniciais, que é este o exato momento que estava vivendo! As letras se compunham em vocábulos, em lentos movimentos, elas surgiam, desapareciam e pareciam não querer se envolver comigo. A dimensão de exotopia que Bakhtin (2011) apontou como necessário para que acontecer o ato estético da produção literária, marcada pelo deslocar de sua consciência para além de si mesmo e que permite ao autor vislumbrar de outro ponto sua criação, teimava em não acontecer.

Mas, quando as letras se desejam tornar fugidias, almejam não estar por perto, para mim só há uma possibilidade: recorrer à literatura, esse é um caminho que sempre me salva, já que a poesia das obras criadas parece afagar os vocábulos e com isso eles voltam a se aproximar, regressam novamente e com esse chegar perto, possibilitam o afastar que gera as fronteiras do ato de criação. Com isso, caro leitor, lembro que qualquer escritor vive sempre essa condição geográfica: a de estar perto e longe ao mesmo tempo, só essa metáfora espacial, uma divisa que é encontro, outorga a imaginação, seja ela literária ou acadêmica.

Como falo do Brasil. Esse é o território de onde emerge meu texto, escolho a literatura brasileira. E resgato uma obra que está sempre presente em meus trabalhos, falo de livros que me afeiçoaram e aprendi afeiçoar desde minha infância, falo de um do escritor mineiro¹ conhecido por Guimarães Rosa. E como escrevo para outro país, creio ser uma gentileza a explicar para aqueles que não conhecem quem é escritor, não com o intuito de fazer um fechamento em torno dessa pessoa, mas, exatamente o contrário, uma abertura para novas buscas e descobertas.

Guimarães Rosa nasceu na cidade de Codisburgo, um espaço urbano considerado pequeno pelo número de habitantes que ainda vivem ai hoje, em torno de 9 000 pessoas. Era o ano de 1908, portanto, viveu a maior parte de sua vida na primeira metade do século XX, já que faleceu aos 59 anos. A sua cidade natal, localizada no estado de Minas Gerais, e as paisagens geográficas que fazem parte dessa região marcaram de forma intensa suas obras. Uma de suas mais conhecidas “Grande Sertão Veredas” é, exatamente, a que escolho para ser minha referência aqui.

Em “Grande Sertão: Veredas” encontramos Riobaldo e Diadorim, nome de dois personagens, entre os muitos outros presente na história redigida por esse escritor. E é acompanhando a vida do primeiro, que toda a travessia da narrativa acontece e nela se cruzam muitas outras biografias e temporalidades, muitos eventos e acontecimentos, mas algo permanece perene: a paisagem do sertão onde os episódios se desdobram.

O sertão é uma expressão de cunho espacial, faz referencia ao cerrado, uma forma de vegetação presente nessa área de Minas Gerais, mas ao mesmo tempo é muito mais que isso, na obra desse autor é uma forma de existir no mundo. É bem conhecida vária de suas passagens presentes nesse livro: “O sertão aceita todos os nomes: aqui é o Gerais, lá é o Chapadão, lá acolá é a caatinga. (IBIDEM, p.701); ou ainda “O sertão não tem janelas nem portas. E a regra é assim: ou o senhor bendito governa o sertão, ou o sertão maldito vos governa...” (IBIDEM, p.709)

É assim que as palavras se encontram com os lugares, com os tempos e se fazem como linguagens que criam a vida e as pessoas. O sertão se reinventa a cada leitura, se torna eterno como literatura, mas está sempre em constante renovação. Nesse movimento de renovar-se, renovam aqueles que por ele caminham.

E nesse ponto, há outro encontro: a tarefa que me foi dada e que todos esses ditos iniciais não podem cobrir: a de apresentar essa revista. Por isso escolhi essa narrativa, não apenas para salvar a minha escrita, como comentei anteriormente, isso já ocorreu, vejam quantas linhas foram construídas até esse momento, mas também porque creio que ela ajuda a compreender a força que todo o texto, como os que estão disponíveis nas páginas que seguem a esse prefácio, apresentam na formação e renovação dos outros e outras que os lêem, como sempre são verdadeiros sertões no sentido expresso por Guimarães Rosa.

Tradicionalmente, como aquele que está convidado a abrir essa revista, eu deveria fazer uma pequena apresentação de cada texto e quiçá de seus autores, talvez, ainda, um pequeno resumo para que o leitor pudesse ter uma visão geral de todo o material, mas, preciso dizer, que essa não será minha escolha. Quem chegou até aqui, com certeza já passou pelo sumário e pelos autores, já devem ter escolhidos alguns a que irão se dedicar primeiro. Além disso, todo periódico acadêmico obriga a existência de um resumo e de palavras-chaves. Um olhar para essas partes já permitem conhecer muito do que virá e criam o desejo da escolha prévia, já estão aqui.

Portanto me permito a citar os títulos dos artigos, vejamos: “Diseño y aplicación de secuencias didacticas para fortalecer el aprendizaje de los números enteros y operaciones basicas: suma y multiplicación en estudiantes de septimo grado de la institución educativa Juan Pablo”; “Borges y la matemática”; “La invisibilización de las mujeres en la academia”; De la didáctica general a la didáctica del idioma inglés como lengua extranjera”; “El modelo pedagógico en el área de tecnología e informática y la plataforma Edmodo en la institución educativa distrital Reuven Feuerstein”; “Prácticas de los estudiantes en el espacio de la cafetería de un colegio público”, “Educar para la paz, perdón y reconciliación”; “Una experiencia desde las pedagogias para la paz y la Educación Artística”; “Horror al vacío ‘neobarroco’: los diseños de las ‘chivas’ de San Agustín y La Plata”. Olhe para ele como

¹Ser “mineiro” é um adjetivo gentílico, faz referência aos territórios de nascimento das pessoas, no caso do Brasil, refere-se as pessoas que nascem no estado de Minas Gerais.

Editorial

palavras que são as chaves de possíveis leituras, como os sertões que poderão criar longas e prazerosas caminhadas, como fluxos de rios que escorrem e transformam.

Lembremos o que é mais importante e significativo na produção de qualquer escrita: elas portam saberes e esses devem ser olhados como patrimônios universais. Como direito aos conhecimentos, que se ressoam em potências de mudanças da vida humana da sociedade. Esse é o sentido em torno do qual os artigos aqui se encontram, esse é o sentido que deveria estar presente em qualquer periódico acadêmico.

Falei de Guimarães Rosa nos parágrafos iniciais desse prefácio e do poder da palavra como encontro, para fechar convido todos e todas a se encontrarem com outro brasileiro, Paulo Freire (1989) e a sua defesa constante que envolve a importância do ato de ler a vida e as escritas que nela existem:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (p.09)

Boas leituras.

Referencias

Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: MartinsFontes, 2011.

Rosa, Guimarães. Grande Sertão Veredas. Disponível em:
<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimares>

Rosa.pdf Acesso em: 10 de julho de 2020. Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Diseño y aplicación de secuencias didácticas para fortalecer el aprendizaje de los números enteros y operaciones básicas: suma y multiplicación en estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Juan Pablo I

Design and application of teaching sequences to strengthen the learning of whole numbers and basic operations: sum and multiplication in seventh grade students of the Juan Pablo I Educational Institution

Desenho e aplicação de sequências didáticas pra fortalecer o aprendizado dos números enteros e operações básicas: Suma e multiplicação em estudantes de XXXX série da Instituição Educativa Juan Pablo I

Johnny Alexander Meneses Pérez

Magister en Educación

Institución Educativa Juan Pablo I

johnnymepe@hotmail.com

Resumen

Los números enteros se encuentran inmersos en la realidad, pues representan situaciones cotidianas como temperaturas bajo cero, deudas, profundidades, pérdidas, años de eventos o etapas históricas, altitudes, entre otros; por lo anterior se detectó la necesidad de realizar una investigación en donde el objetivo general fue: Implementar secuencias didácticas fundamentadas en la teoría del aprendizaje significativo, que fortalezca el aprendizaje de los números enteros y operaciones básicas: suma y multiplicación en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Juan Pablo I. En esta

propuesta pedagógica la construcción del conocimiento lo realizaban los estudiantes de manera grupal e individual, aplicando estrategias de lúdica matemática y planteamientos de situaciones problema del contexto cotidiano. La investigación tuvo un enfoque investigativo cualitativo y de tipo Investigación Acción, ya que buscó mejorar las prácticas en el sistema educativo, con acciones de indagación generando una constante reflexión del problema de investigación.

La propuesta pedagógica aludió a una Secuencia didáctica, compuesta por cuatro situaciones didácticas, así mismo fundamentada en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Se desarrollaron actividades secuenciadas en complejidad descritas de la siguiente manera: actividad de apertura, actividades de desarrollo y actividad evaluativa o de cierre. Al finalizar mediante la observación directa, los resultados de la prueba final o evaluativa y las opiniones descritas por los estudiantes se pudo concluir que el uso de estrategias innovadoras como la Secuencia didáctica, lograron motivar a los estudiantes a construir conceptos y sus representaciones, promoviendo de esta manera el aprendizaje significativo.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, números enteros, secuencia didáctica, investigación acción.

Summary

The integers are immersed in reality, due to they represent everyday situations such as temperatures below zero, debts, depths, losses, years of events or historical stages, altitudes, among others; Therefore, the need to carry out an investigation was detected where the general objective was: Implement didactic sequences based on the theory of meaningful learning, which strengthens the learning of whole numbers and basic operations: addition and multiplication in seventh-grade students from the Juan Pablo I Educational Institution. In this pedagogical proposal, the construction of knowledge was carried out by the students in a group and individual way, applying mathematical play strategies and problem situations approaches in the daily context. The research had a qualitative and action-type research approach since it sought to improve practices in the educational system, with research actions generating constant reflection on the research problem. The pedagogical proposal alluded to a didactic Sequence, made up of four didactic situations, also based on David Ausubel's theory of significant learning. Sequential activities in complexity were carried out, described as follows: opening activity, development activities, and evaluative or closing activity. When concluding through direct observation, the results of the final or evaluative test and the opinions described by the students, it was possible to conclude that the use of innovative strategies such as the didactic sequence, managed to motivate the students to build concepts and their representations, promoting this way meaningful learning.

Keywords: Meaningful learning, integers, didactic sequence, action research.

Resumo

Os números inteiros encontram-se imersos na realidade, pois representam situações cotidianas como temperaturas embaixo de zero, dívidas, profundidades, perdas, anos de eventos ou fases históricas, altitudes, entre outros; Por isso detectou-se a necessidade de realizar uma pesquisa onde o objetivo geral foi implementar sequências didáticas fundamentadas na teoria do aprendizado dos números inteiros e operações essenciais: soma e multiplicação nos estudantes de XX série da Instituição Educativa Juan Pablo I. Nesta proposta pedagógica a construção do conhecimentos era realizada por estudantes de

forma grupal e individual, usando estrategias de lúdica matemática e exposições de situações problema do contexto cotidiano. A pesquisa teve um foco de pesquisa qualitativa e de pesquisa-ação, pois procurou melhorar as práticas no sistema educativo, com ações de indagação gerando uma reflexão constata do problema de pesquisa.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, números inteiros, sequência didática, pesquisa-ação.

Introducción

El aprendizaje significativo es una de las teorías más utilizadas en el contexto educativo, y en la presente investigación es el enfoque y objetivo que se desea alcanzar en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Juan Pablo I, esta teoría fue creada por David Ausubel quien en 1976 describió según Rodríguez (2004):

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. (p.2)

Además, Ausubel también da importancia a la predisposición del estudiante frente al proceso de construcción de significados o nuevo conocimiento, por ello la presente investigación buscó promover la motivación al estudiante y que de esta manera se pudiera facilitar el aprendizaje significativo del que alude Ausubel en su teoría, el cual fundamenta también esta investigación.

Se planteó una propuesta pedagógica representada como una Secuencia didáctica, la cual se define según González, Kaplan, Osua & Reyes (2010) como una sucesión planificada y estructurada de actividades, que se desarrollarán en un período de tiempo determinado. Esta tiene como objetivo implementar secuencias didácticas fundamentadas en la teoría del aprendizaje

significativo, que fortalezca el aprendizaje de los números enteros y operaciones básicas: suma y multiplicación. Para el desarrollo de la misma se tuvo en cuenta la recomendación de Ausubel en 1991 acerca del trabajo de pequeños grupos en el contexto escolar, la cual junto a las situaciones problema Guzmán en 1993 citado en Mazarío, Mazarío y Horta (2002), indica que “La tarea de solución de problemas será más efectiva cuando se resuelva en pequeños grupos de trabajo, pues proporciona posibilidad de enriquecimiento, el grupo proporciona apoyo y estímulo, permite contrastar los progresos” (p.42). También se utiliza la lúdica matemática y estrategias lingüísticas como sopas de letras, crucigramas, entre otros.

La propuesta pedagógica se plantea para abordar una solución a la problemática detectada con relación a las dificultades en la comprensión de las nociones semánticas, sintácticas y estructurales de los números enteros, y sus representaciones simbólicas, gráficas y verbales; repercutiendo en el desempeño académico y el no cumplimiento de los logros académicos.

Conceptos de número entero

El conjunto de los números enteros está definido como una relación de equivalencia del conjunto $N \times N$ ($N =$ números naturales) tal que $(a, b)R(c, d) \leftrightarrow a + d = b + c$ donde cada pareja de elementos (a, b) le corresponda un número llamado entero $Z = (a - b)$, ejemplo: la pareja $(2, 5)$ le corresponde el número entero $Z = (2 - 5) = -3$.

Según Rodríguez (2013) el conjunto Z es un conjunto de números dotado de una operación

interna (+) en el que sus elementos tienen un simétrico respecto de (+), y este contiene los naturales N, Z^- (números negativos) y el cero, manteniendo un isomorfismo entre sus componentes, que conserve la adición, multiplicación y el orden, pudiéndose identificar los elementos de ambos conjuntos.

Conceptos de número negativo

Alber Girard (citado en Maz, 2005) considera a “los negativos como valores algebraicos, cuyo significado no tiene por qué estar vinculado a una magnitud física; estos números se usan como distintos de las cantidades aritméticas” (p.8).

El número negativo es aquel número natural precedido de un signo -, y su valor es menor que cero, Según Velasco, Rojas y Gallardo (s.f) para indicar la posición o desplazamiento de un cuerpo, hemos necesitado además de los números naturales, de otros números que se escriben en la recta numérica a la izquierda del cero, en su relación de orden es mayor aquel que está más cercano al número cero, contrario a los números naturales. Se utilizan para representar situaciones como temperaturas bajo 0, altitudes con relación al nivel del mar, pérdidas o déficits, para referirnos históricamente a los años antes de Cristo e indicar superficies subterráneas.

Según Glaeser (Citando en Cid, s.f.) los obstáculos que han existido durante la evolución histórica de la noción de número negativo han sido:

- Falta de aptitud para manipular cantidades negativas aisladas.
- Dificultad para dar sentido a las cantidades negativas aisladas.
- Dificultad para unificar la recta real.
- La ambigüedad de los dos ceros: un cero que significa la ausencia de cantidad, a un cero de origen elegido.

- El estancamiento en el estadio de las operaciones correctas.

- Deseo de un modelo unificador.

Concepto de número cero

Según Mónaco (2009) el cero “pertenece al conjunto de los números enteros que sigue al -1 y precede al 1” (p. 14), así mismo el cero se considera como elemento de los números naturales, porque representa al conjunto vacío que no tiene elementos; también representa la suma entre un número y su opuesto.

El número cero representa el origen o inicio de algo, se le toma como punto de referencia, también significa la ausencia total de algo por lo tanto el número cero describe el inicio o fin de un proceso.

Según Glaeser citado en (Cid. s.f) la ambigüedad de los dos ceros hace alusión a:

Las dificultades que hubo entre los matemáticos (Stevin, McLaurin, D’Alembert, Carnot, Cauchy y, quizá, Euler y Laplace) para pasar de un cero absoluto, un cero que significaba la ausencia de cantidad de magnitud, a un cero origen elegido arbitrariamente. Uno de los razonamientos más extendidos entre los matemáticos que se oponían a la consideración de las cantidades negativas como cantidades reales y no como meros artificios del cálculo, era que no se podía admitir la existencia de cantidades que fueran menos que nada. (p. 4)

Con relación a las operaciones básicas de suma y multiplicación, el cero en la suma se considera el elemento neutro, lo que significa que cualquier cantidad sumada con el cero da como resultado la misma cantidad; y en la multiplicación es considerado como el elemento anulativo, pues cualquier cantidad multiplicada

por cero da como producto, cero.

Relación de orden

Los números enteros al ordenarlos presentan tres situaciones:

- Si son positivos ambos enteros, será mayor el de mayor cantidad, en una recta numérica se puede observar como el que esté más alejado del cero o más hacia la derecha.
- Si ambos enteros son negativos será mayor el de menor cantidad. En la recta se puede ver como el que está más cercano al número cero.
- Si un entero es positivo y el otro es negativo será mayor siempre el positivo.

A continuación, se definirán las propiedades que se cumplen en el orden de los números enteros descritos por Olivan (s.f):

Definición: Sean $a, b \in \mathbb{Z}$. Se dice que $a \geq b \Leftrightarrow a - b \in \mathbb{N}$.

Proposición: El orden de los números enteros tiene las siguientes propiedades:

- a) Reflexiva: $\forall a \in \mathbb{Z} : a \geq a$
- b) Antisimétrica: Si $a \geq b$ y $b \geq a \Rightarrow a = b$
- c) Transitiva: Si $a \geq b$ y $b \geq c \Rightarrow a \geq c$
- d) Conexa: $\forall a, b \in \mathbb{Z} \Rightarrow a \geq b$ ó $b \geq a$, es decir, todos los elementos de \mathbb{Z} son comparables.

Suma de números enteros

La suma de números enteros está definida como la relación: $\mathbb{Z} \times \mathbb{Z} \rightarrow \mathbb{Z}$ siendo $(a, b), (c, d) \in \mathbb{N} \times \mathbb{N}$ se tiene $[(a, b)] + [(c, d)] = [(a + c, b + d)]$.

La adición de números enteros puede presentarse en tres casos según Rodríguez (2013, p.164).

1º) Suma de dos enteros positivos.- $[(a, 0)] + [(b, 0)] = [(a + b, 0 + 0)] = [(a + b, 0)] \rightarrow$ resultado positivo.

2º) Suma de dos enteros negativos.- $[(0, a)] + [(0, b)] = [(0 + 0, a + b)] = [(0, a + b)] \rightarrow$ resultado negativo.

3º) Suma de un entero positivo y otro negativo, o viceversa. $[(a, 0)] + [(0, b)] = [(a + 0, 0 + b)] = [(a, b)]$, de donde deducimos que:

- El resultado es positivo si $a > b$, ya que entonces $(a, b) \approx (a - b, b - b) \Rightarrow (a, b) \approx (a - b, 0)$, lo cual simboliza un entero positivo, pues $a - b \in \mathbb{N}^*$.

- El resultado es negativo si $a < b$, ya que ahora $(a, b) \approx (a - a, b - a) \rightarrow (a, b) \approx (0, b - a)$, lo cual simboliza un entero negativo, pues $b - a \in \mathbb{N}^*$.

-El resultado es nulo si $a = b$, dado que $(a, b) \approx (a, a) \approx (0, 0)$.

Al sumar dos números enteros $a, b \in \mathbb{Z}$ se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Si es $a > 0$ y $b > 0$ entonces $a + b > 0$ significa que al sumar dos números positivos se tiene como resultado otro número positivo entero. Ejemplo:

- Si $a = 3$ y $b = 5$ entonces $3 + 5 = 8 > 0$.

- Si $a < 0$ y $b < 0$ entonces $a + b < 0$ expresa que al sumar dos números negativos se tiene como resultado otro número entero negativo, ejemplo:

- Si $a = -2$ y $b = -5$ entonces $-2 + (-5) = -2 - 5 = -7 < 0$.

- Si $a > 0$ y $b < 0$ la suma de $a + b$ es igual a la resta del mayor valor absoluto con el menor valor absoluto y su resultado lleva el signo del número que tenga mayor valor absoluto, ejemplo:

- Si $a = 8$ y $b = -12$ entonces $8 + (-12) = 8 - 12 = -4$

Multiplicación de números enteros

La multiplicación de números enteros está definida como la relación: $\mathbf{Z} \times \mathbf{Z} \rightarrow \mathbf{Z}$. Siendo $(a, b), (c, d) \in \mathbf{N} \times \mathbf{N}$ se tiene $[(a, b)] \cdot [(c, d)] = [(a \cdot c + b \cdot d, a \cdot d + b \cdot c)] = [(ac + bd, ad + bc)]$.

Según Rodríguez (2013, p. 174) en la multiplicación de números enteros pueden presentarse tres casos, considerando $a, b \in \mathbf{N}^*$:

1º) Producto de dos enteros positivos. $[(a, 0)] \cdot [(b, 0)] = [(a \cdot b, 0)] \rightarrow$ resultado positivo.

2º) Producto de dos enteros negativos. $[(0, a)] \cdot [(0, b)] = [(a \cdot b, 0)] \rightarrow$ resultado positivo; es decir que al multiplicar dos cantidades negativas se tiene como producto una cantidad positiva. Ejemplo: $(-3) \cdot (-5) = 15$

3º) Producto de un entero positivo y otro negativo, o viceversa.

$$\left. \begin{array}{l} [(a, 0)] \cdot [(0, b)] = [(0, a \cdot b)] \\ [(0, a)] \cdot [(b, 0)] = [(0, a \cdot b)] \end{array} \right\} \rightarrow \begin{array}{l} \text{Resultado} \\ \text{negativo} \end{array}$$

Al multiplicar dos números enteros $\mathbf{a}, \mathbf{b} \in \mathbf{Z}$ se debe tener en cuenta lo siguiente:

Si es $a > 0$ y $b > 0$ entonces $a \cdot b > 0$ significa que al multiplicar dos números positivos se tiene como producto otro número positivo entero. Ejemplo:

Si $a = 7$ y $b = 9$ entonces $7 \cdot 9 = 63 > 0$.

Si $a < 0$ y $b < 0$ entonces $a \cdot b > 0$ expresa que al multiplicar dos números negativos se

tiene como producto un número entero positivo. Ejemplo:

Si $a = -5$ y $b = -6$ entonces $(-5) \cdot (-6) = 30 > 0$.

Si $a > 0$ y $b < 0$ entonces $a \cdot b < 0$ al multiplicar un entero positivo con un negativo da como producto un número entero negativo. Ejemplo:

Si $a = 4$ y $b = -15$ entonces $4 \cdot (-15) = -60 < 0$.

Secuencia didáctica

El docente juega un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes, siendo éste un orientador y guía haciendo utilidad de procesos de intervención reflexivos, intencionales, colaborativos, que promuevan el descubrimiento de nuevos conocimientos que refuercen los adquiridos previamente; por lo tanto hace uso de la secuencia didáctica siendo esta según González, Kaplan, Osua & Reyes (2010) una sucesión planificada y estructurada de actividades, que se desarrollarán en un periodo de tiempo determinado, así mismo representa una herramienta de suma importancia para el aprendizaje autorregulado, puesto que las actividades son secuencialmente preparadas por un facilitador, en este caso el docente.

Según Pérez y Roa (2010) la secuencia didáctica es “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”, además se pueden diseñar con la finalidad de construir saberes, debido a que son unidades de trabajo que se focalizan en un trabajo específico, por lo tanto, también hace uso de la vinculación de saberes y saberes hacer en particular. Es necesario que dentro de la secuencia didáctica se evidencie claramente la construcción sucesiva de complejidad entre las actividades. Continuando con la importancia de

la secuencia didáctica Díaz (s.f) indica que estas permiten desarrollar un aprendizaje significativo, es por ello que para su creación o elaboración el docente debe tener conocimientos sobre la asignatura, así como una clara comprensión del programa de estudio y tener una visión pedagógica establecida.

Por otra parte, Díaz (S.f) plantea una estructura de las secuencias didácticas donde deja observar dos elementos los cuales son realizados de manera paralela, y estos son la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje; contemplando estos dos principios en sus tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa.

Desde el principio de la secuencia es necesario tener claridad de las actividades de evaluación para el aprendizaje, incluso es importante lograr una visión integral de las evidencias de aprendizaje, superar la perspectiva de sólo aplicar exámenes, sin necesidad de eliminarlos completamente, pero sobre todo reconociendo que los principios *trabajo por problemas y perspectiva centrada en el aprendizaje* significan lograr una articulación entre contenidos (por más abstractos que parezcan) y algunos elementos de la realidad que viven los alumnos. De esta manera, construcción de una secuencia de aprendizaje y evaluación son elementos que van de la mano y se influyen mutuamente (p.4).

Para el desarrollo del proyecto investigativo se hará utilidad de la herramienta pedagógica de secuencia didáctica con la finalidad de lograr el aprendizaje significativo de los estudiantes con relación a los números enteros y las operaciones básicas de suma y multiplicación, debido a que es una herramienta flexible que permite la creación y afianzamiento de nuevas conceptualizaciones, las cuales a su vez apoyen los conocimientos previos y que amplíen una nueva comprensión de la matemática.

Teoría de Aprendizaje significativo

Ausubel (citado en Rodríguez, 2010) plantea en su teoría del aprendizaje significativo un marco teórico donde la finalidad es poder dar cuenta de aquellos mecanismos por los que se adquiere y se logra la retención de significados que son manejados en la etapa escolar; haciendo énfasis en lo que ocurre en el aula cuando un estudiante aprende, así como en la naturaleza del aprendizaje, las condiciones y los resultados consecuentes a la evaluación de estos. En la actualidad la teoría del aprendizaje significativo ha tenido gran acogida en el lenguaje de los docentes, puesto que su fin es el de ocuparse de facilitar los aprendizajes en el aula, si bien es cierto no es tan vivencial en sus prácticas educativas, posiblemente por el desconocimiento acerca de las herramientas que brinda. Ausubel (citado en Martín, 2005) ofrece una nueva perspectiva en la que la estructura cognitiva de los estudiantes es ahora tenida en cuenta para el desarrollo de herramientas metacognitivas permitiendo en la actualidad a los docentes ejecutar una labor de enseñanza no con “mentes en blanco” ni comenzando desde “cero”, sino al contrario investigando que es lo que el estudiante “ya sabe” y a partir de allí enseñar consecuentemente (p.2).

Además, Pozo (1989) considera esta teoría como una teoría cognitiva de reestructuración, en donde expresa “se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana [...]”. Ausubel desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción” (p. 209), por lo que da realce a la concepción de que el propio individuo es el que genera y construye su aprendizaje. Por otro lado con relación a la perspectiva ausubeliana, para que se produzca un aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales según Palermo (2004):

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.

- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere, por una parte, que el material tenga significado lógico, es decir, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva; y, por otra parte, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta. (p.2)

Es importante resaltar que una de las condiciones que nombra Ausubel (citado en Moreira, 1997) acerca de su teoría es que los nuevos aprendizajes se relacionan de una manera no arbitraria y sustantiva. Cuando el autor habla acerca de la no-arbitrariedad hace referencia a que el nuevo material no se va a relacionar con toda la estructura cognitiva, sino con los aspectos relevantes los cuales también son denominados por el autor como los “subsumidores”, siendo por lo tanto el conocimiento anterior una matriz ideacional y los nuevos conocimientos puntos de anclaje que se relacionen con los anteriores. Por otra parte, Ausubel considera la sustantividad como una característica que define que lo que se llega a incorporar es la sustancia del nuevo conocimiento, es por ello por lo que si se utilizan diferentes signos para expresar un concepto o idea pueda de igual manera el estudiante comprenderla por que anteriormente la ha aprendido (p.2).

Metodología

La investigación se encuentra enmarcada en un enfoque investigativo de tipo cualitativo, el cual hace referencia, según Hernández Sampieri (2014), a un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, en este tipo de enfoque las variables no se manipulan experimentalmente;

en esta no se reduce a números las conclusiones obtenidas de los datos, buscando ser más amplia que los contrastes delimitados del enfoque cuantitativo. Este tipo de enfoque abarca una mayor cantidad de ideas e interpretaciones, puesto que busca comprender un fenómeno social, más allá de la sola medición de variables.

Seguidamente se afirma que el proyecto se encuentra enmarcado en el tipo de investigación acción, termino proveniente de Kurt Lewis, en donde hace referencia a múltiples estrategias que se desarrollan con la intencionalidad de mejorar el sistema educativo y social. Este tipo de investigación liga el enfoque experimental de la ciencia social con la acción social, según Murillo (2011). Además, se trata de una constante reflexión sobre las acciones humanas con relación a las situaciones vividas en el aula de clase, pudiendo de esta manera comprender de manera amplia los problemas que se presentan en dicho contexto.

Por otro lado, Kemmis (citado en Morris, 2011) describe a la investigación acción como no solamente una ciencia práctica y moral, sino además como una ciencia crítica, puesto que indica que esta es:

[...] una forma de indagación auto reflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Debido a lo que este tipo de investigación tiene como objetivo en las ciencias sociales, es que ha tenido gran auge dentro de la comunidad educativa, además es por ello por lo que se considera de vital importancia enmarcar este

proyecto investigativo en ella. Por otra parte, la investigación acción posee diversas fases, las cuales serán tenidas en cuenta como desarrollo metodológico del presente proyecto investigativo.

Según Tamayo y Tamayo (1997), Cuando seleccionamos algunos elementos con la intención de averiguar algo sobre una población determinada, nos referimos a este grupo de elementos como muestra. Por supuesto, esperamos que lo que averiguamos en la muestra sea cierto para la población en su conjunto. La exactitud de la información recolectada depende en gran manera de la forma en que fue seleccionada la muestra.

El estudio referente al diseño y aplicación de secuencias didácticas para fortalecer el aprendizaje de los números enteros y operaciones básicas: suma y multiplicación, requiere de la selección de la muestra con respecto a la población, la cual constituye la fuente de la investigación; por ello el número de participantes o muestra son treinta y seis estudiantes del grado séptimo 7-01 de la jornada de la tarde sede principal de la Institución Educativa Juan Pablo I.

Para la recolección de información se utilizarán instrumentos tales como: Diario de campo o pedagógico, prueba diagnóstica, videos, prueba final, entrevistas, otras.

Diario pedagógico: El diario pedagógico es un instrumento que permite describir los acontecimientos registrados entre el docente y los estudiantes durante los diferentes momentos de clases en el proceso de aprendizaje, elemento que permite analizar y llevar a un plan de mejor la práctica pedagógica del docente, ya que permite plasmar literalmente las situaciones expresadas por los estudiantes y analizar las mismas fundamentadas en la teoría.

Observación directa: Según Benguria, Alarcón, Valdés, Pastellides y Colmenarejo

(2010), la observación directa es aquella en la que el observador se pone en contacto directa y personalmente con el hecho o fenómeno a observar.

Prueba diagnóstica: La prueba diagnóstica permite identificar las debilidades y fortalezas que poseen los estudiantes referente a la comprensión del concepto de números enteros, la relación de orden de los enteros, identificación de los signos, conceptualización del cero y negatividad, permitiendo conocer qué presaberes poseen los estudiantes y como se encuentra el nivel de competencias matemáticas que facilitan el aprendizaje de los números enteros en los estudiantes de séptimo grado, 7-01, de la Institución Educativa Juan Pablo I.

Prueba final: La prueba final permite valorar los aprendizajes alcanzados en el aprendizaje de los números enteros por los estudiantes de grado séptimo, 7-01, de la Institución Educativa Juan Pablo I cada vez que se hayan aplicado las secuencias didácticas diseñadas en la implementación de esta estrategia pedagógica. Dicha prueba será igual a la prueba final.

Resultados

El proyecto de investigación plantea una propuesta pedagógica con el objetivo de implementar secuencias didácticas fundamentadas en la teoría del aprendizaje significativo, que fortalezca el aprendizaje de los números enteros y operaciones básicas: suma y multiplicación en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Juan Pablo I. Esto con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes haciendo uso fundamental de los presaberes que poseen.

Según Pozo en Rodríguez (2004) la teoriza de Ausubel acerca del aprendizaje significativo es “una teoría constructivista, ya que es el propio individuo- organismo el que genera y construye

su aprendizaje” (p. 2).

El proyecto se desarrolló en 32 sesiones, cada una con duración de 60 minutos, las cuales se concretaron en un total de 8 semanas; se aplicó una secuencia didáctica con cuatro situaciones didácticas denominadas de la siguiente manera:

- Concepto de número entero.
- Orden de los números enteros.
- Suma de números enteros.
- Multiplicación de números enteros.

A su vez cada una de las situaciones didácticas se componían de actividades de apertura, desarrollo y evaluativas. Se abordan conceptualizaciones referentes a la temática tales como, número negativo, número cero, número natural, elemento simétrico o inverso aditivo, valor absoluto, recta numérica, concepto y propiedades de la suma y multiplicación; lo anterior con la finalidad de que el estudiante logre aportar soluciones con base en los números enteros y sus operaciones básicas a situaciones problemas cotidianos.

Debido a la naturaleza del proyecto de tipo investigación acción los resultados fueron obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de investigación como el diario de campo, prueba diagnóstica, prueba final y la observación directa, se especifica que, según Huamán (2005), la observación directa es un “proceso activo y voluntario gracias a la atención prestada y teniendo siempre presente el objeto que se pretende conseguir” (pp. 13-16). Así mismo, este autor especifica a la observación directa como la puesta en contacto personal del investigador con el hecho o fenómeno que trata de investigar.

Para este proyecto se utilizó la observación de campo el cual, según Huamán (2005), es el “recurso principal de la observación

descriptiva, se realiza en los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos investigados” (pp.13-16), aclarando que las investigaciones de tipo social y educativas son las que más recurren a este tipo de observación. Así mismo, se plantearon una serie de categorías y subcategorías, con las cuales se organizó la información recolectada y se pudo observar con mayor claridad al objeto de estudio, pudiendo medir el cumplimiento de los indicadores establecidos. Las categorías y subcategorías fueron: *conjunto de números enteros* (CE 1), siendo subcategorías: *conceptualización de Z* (CE 1.1) e *interpretación y representación de Z* (CE 1.2). La segunda categoría se denominó *interrelación cognitiva* (IC 1), teniendo como subcategorías *el aprendizaje significativo* (IC 1.1) y *las situaciones problema* (IC 1.2). La tercera categoría fue *el desempeño del estudiante* (DE 1), en donde se incluyeron las subcategorías de *participación e interacción grupal* (DE 1.1) y *evaluación* (DE 1.2).

Con relación a los aprendizajes significativos obtenidos por los estudiantes durante el proceso de desarrollo de la secuencia didáctica, se evidenció según la categoría DE 1 en la subcategoría DE 1.1 mayor disposición a ejecutar las actividades propuestas a causa de la proporción del material didáctico e innovador tales como: dados, juegos de cartas, rompecabezas, laminas para dibujar figuras geométricas, actividades de sopa de letras y crucigramas, fichas adhesivas; permitiéndoles una experiencia nueva a desarrollar. Respecto a la subcategoría DE 1.2 se infiere que el conocimiento que fue adquirido no fue directamente transmitido, sino vivenciado mediante las actividades y la participación de cada uno, observándose actitudes de trabajo colaborativo mediante la formación de equipos de trabajo y participación en debates, así como la socialización de opiniones. Con relación a la categoría CE 1 específicamente la subcategoría CE 1.1, los estudiantes desarrollaron el pensamiento numérico y variacional, la aplicación

de conceptos matemáticos como el concepto de número entero y así mismo la aplicación de las operaciones básicas en el contexto sociocultural y escolar. También se logró en la subcategoría CE 1.2 que relacionaran cantidades mayores, menores o iguales entre sí como diferenciar la cantidad de dinero que poseen para comprar en la tienda escolar, la diferencia de edades entre ellos; utilizar el cero en situaciones que representan el inicio o el fin de un proceso teniendo ahora mayor claridad de las representaciones de sucesos. Por ejemplo: como el nacimiento de Cristo como un punto de inicio para indicar fechas, el inicio y el final de actividades escolares programadas como actos culturales y deportivos, se observó que el lenguaje utilizado por los estudiantes con respecto a situaciones tales como deudas adquiridas por préstamo de dinero y pérdidas al realizar negocios entre ellos, las expresaban como un número negativo. De esta manera obtuvieron una visión ampliada de las matemáticas en el mundo real.

Además en la subcategoría CE 1.2 lograron diferenciar una cantidad de otra a través de su valor absoluto, sumar cantidades positivas y negativas que originan en algunos casos diferencias, observándose que algunos estudiantes sumaban sus deudas y diferenciaban con el dinero que poseían para lograr saber cuánto dinero les quedaba; así como escribir de diferentes formas una suma y una multiplicación a través de las propiedades, lograron comprender que existen sistemas de referencia como el nivel del mar para determinar profundidades y alturas. Además, identificaron que las temperaturas bajo cero se pueden representar con números negativos y tuvieron en cuenta el sentido de las cantidades al operar, comprendieron la ley de los signos.

Según la categoría IC 1 con relación a la subcategoría IC 1.1, el docente logra la planeación de estrategias pedagógicas en donde presentó los nuevos conocimientos teniendo en cuenta la estructura cognitiva e ideacional que ya poseían los estudiantes, favoreciendo

de esta manera el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos, lo cual se evidencia en los debates y opiniones emitidas por los estudiantes frente a la resolución de problemas con números enteros. Así mismo la subcategoría IC 1.2 arrojó resultados favorables, ya que las situaciones problemas de la cotidianidad y del contexto escolar, permitieron a los estudiantes aportar soluciones manejando la conceptualización de números enteros, y sus operaciones de suma y multiplicación. Continuando con el análisis se logró implementar una propuesta pedagógica fundamentada en secuencia didáctica consiguiendo de esta manera favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, así como lograr la participación y motivación de estos frente a las actividades planteadas, resolvió dudas e inquietudes de los estudiantes. Según Ausubel (1983) “el docente es un facilitador del aprendizaje, además es un conocedor de la estructura cognitiva del alumno, no únicamente se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad” (p. 2).

Finalmente, en algunas ocasiones una minoría de los estudiantes manifestaron cosas tales como “tengo dolor de cabeza”, “permiso para ir al baño” y otros posicionaron su cabeza sobre el pupitre manifestando sueño como un medio de evasión a la ejecución de las actividades.

Conclusiones

Se concluye con relación a la pregunta de investigación, que mediante la aplicación de la propuesta pedagógica de una secuencia didáctica se logró fortalecer el aprendizaje de los números enteros y las operaciones básicas de suma y multiplicación en los estudiantes del grado 7- 01 de la Institución Educativa Juan Pablo I, para ello fue importante la aplicación de actividades secuenciadas en complejidad, teniendo en cuenta la estructura cognitiva de presaberes de los estudiantes y el uso de material didáctico,

además se observó una participación activa y grupal, con responsabilidad de construcción del conocimiento.

Mediante una prueba diagnóstica se logró detectar que los estudiantes inicialmente no tenían apropiación de conceptos como número entero, número negativo y el número cero, además desconocían que se podía operar mediante una suma y/o multiplicación un número positivo con uno negativo, o dos números negativos. También desconocían la relación de orden entre números negativos, confundían las propiedades de la suma y la multiplicación, se les dificultaba definir e identificar un sistema de referencia y representar situaciones problema de la cotidianidad con números enteros u operaciones de enteros.

Además, se tuvo en cuenta la identificación de los presaberes que tenían los estudiantes con respecto a la temática a trabajar, seguido a esto se diseñó una secuencia didáctica con cuatro situaciones didácticas teniendo en cuenta que cada una aumentaría en complejidad con relación a la conceptualización, utilización de signos y los ejercicios a trabajar.

También fue de gran utilidad la realización de debates, mesas redondas, preguntas verbalizadas por el docente y situaciones problema planteadas de acuerdo con la realidad de los estudiantes; ya que se favoreció que los conceptos fueran trasladados a contextos reales y puestos en práctica. Finalmente se tuvieron en cuenta las representaciones gráficas o ilustraciones que permitieron la comprensión con mayor facilidad de la temática. Posteriormente, se concluye que la mayoría de los estudiantes del grado 7- 01 lograron comprender la temática de números enteros, incluyendo ahora los números negativos en su representación mental y hacer uso de ellos para representar situaciones. También se observó una nueva perspectiva del aprendizaje de la matemática debido a la estrategia de la lúdica matemática y la construcción del conocimiento,

viéndose reflejado en el rendimiento académico del área de matemáticas. Se concluye a partir de lo descrito anteriormente, que la secuencia didáctica diseñada y puesta en práctica fue de gran impacto para los estudiantes, permitió incentivar la responsabilidad por la construcción del conocimiento, favoreció la exploración del material proporcionado para abordar soluciones de las situaciones problema. Además, el implementar una propuesta pedagógica innovadora trajo consigo un componente importante tal como la motivación del estudiante, y con ello la participación activa y propositiva individual y grupal.

Referencias

- Benguría, S., Alarcón, B., Valdés, M., Pastellides, P., & Gómez, L. (2010). *Métodos de investigación en Educación Especial*. Recuperado de http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Grup_discusion_2-trabajo.pdf
- Blanco, D. (2014). *Implementación de Scratch para potenciar el aprendizaje significativo a través lógica de programación en los estudiantes de Nivel Básica Secundaria*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/270880545_Implementacion_de_Scratch_para_potenciar_el_aprendizaje_significativo_a_traves_logica_de_programacion_en_los_estudiantes_de_Nivel_Basica_Secundaria
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodología de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: Ampliando horizontes*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>
- Barros, P. (s.f.). *Historia de los inventos*. Recuperado de <http://www.librosmaravillosos.com/invento>

- s/pdf/Historia%20de%20los%20Inventos%20-%20Sucesos%20N%2012.pdf
- Bruno, A., & Cabrera, N. (2006). *La recta numérica en los libros de texto en España*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/405/40518306.pdf>
- Camacho, J. (2016). *Diseño de un software educativo educativo para el aprendizaje de operaciones con números enteros en las y los estudiantes de octavo año de educación general básica en la Institución educativa fiscal "Pichincha"*. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/6249>
- Carrillo, J., Contreras, L., Climent, N., Montes, M., Escudero, D., & Flores, E. (2016). *Didáctica de la matemáticas para maestros de educación primaria*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=GxJMDwAAQBAJ&lpg=PA64&dq=dificultad%20sumas%20de%20cantidades%20negativas&hl=es&pg=PR3#v=onepage&q=dificultad%20sumas%20de%20cantidades%20negativas&f=false>
- Carrión, C. (2005). Discusiones necesarias entorno a la evaluación de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1259-1263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002718.pdf>
- Chaparro, O., Póveda, D., Fernández, R., Ministerio de Educación Nacional, & Universidad del Valle. (s.f.). *Jugando con los números enteros*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-110453_archivo.pdf
- Cheybar, & Kuri. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal- grupos numerosos* (4ª ed.). Recuperado de <http://132.248.192.241/editorial/wp-content/uploads/2014/10/T%C3%A9cnicas-de-aprendizaje-PDF.pdf>
- Cid, E. (s.f.). *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos*. Recuperado de <http://www.ugr.es/jgodino/siidm/cangas/Negativos.pdf>
- Colombia aprende, & Ministerio de educación Nacional. (s.f.). ¿Qué hay que saber de las competencias matemáticas? Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-103987.html>
- Contreras, L. (1989). El concepto de número en preescolar. Recuperado de <https://revistasuma.es/IMG/pdf/3/029-033.pdf>
- Corporación Universitaria del Caribe. (s.f.). *Matemáticas aplicadas*. Recuperado de file:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/MATEMATICA%20APLICADA_MATEMATICA%20APLICADA.pdf
- Cubillos, A., & León, C. (2016, junio). El proyecto de aula: Una historia de por qué y para qué de los números enteros. *VIDYA*, 36(1), 43-52. Recuperado de <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/viewFile/567/1714>
- Díaz B, A., & Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Domínguez, E., Matos, R., Molina, C., & Gómez,

- I. (2011). El ABP mediado con tecnología móvil como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia matemática en resolución de problemas: un caso con la adición de números enteros negativos. *Zona Próxima. Universidad del Norte*, 1(14), 12-27. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3714/4734>
- Díaz, G. (2013). *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje que produce aprendizaje significativo: Estudio de Caso de estudiantes de la carrera de Tecnología en Programación de Aplicaciones Web de la Universidad Autónoma de Bucaramanga*. Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/619724/TESIS%20Gonzalo%20%C3%ADaz%20C.pdf?sequence=1>
- Espada, B. (2017, 12 junio). Sistema de numeración Maya y números Mayas [Foto]. Recuperado 11 junio, 2018, de <https://sobrehistoria.com/sistema-de-numeracion-maya-y-numeros-mayas>
- Gallardo, A., & Hernández, A. (s.f.). *Emergencia de los números enteros*. Recuperado de <http://www.matedu.cinvestav.mx/maestriaidu/docs/asig5/Agallardo.pdf>
- García, L. (2011). *Uso de Tecnología Informática en el Aprendizaje del Álgebra con Números Enteros*. Recuperado de https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/571150/DocsTec_12132.pdf?sequence=1
- Gómez, B. (2001). "La justificación de la regla de los signos en los libros de texto: ¿Por qué menos por menos es más? In P. Gómez, & L. Rico (Eds.), *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática* (pp. 289-309). Recuperado de <https://www.uv.es/gomezb/4Lajustificaciondeladeregla.pdf>
- González, M., Kaplan, J., Osua, G., & Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Universidades*, 1(46), 27-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37318636004.pdf>
- Guía para la elaboración de la propuesta pedagógica. (s.f.). Recuperado 28 mayo, 2018, de http://faud.mdp.edu.ar/files/11_guia_elaboracion_propuesta_pedagogica.pdf
- Huamán, H. (2005). *Manual de Técnicas de Investigación. Conceptos y aplicaciones*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=OEHABAAAQBAJ&lpg=PA13&dq=observacion%20%20investigativo&hl=es&pg=PA3#v=onepage&q=observacion%20%20investigativo&f=false>
- Iriarte, M., Jimeno, M., & Vargas, I. (1991). Obstáculos en el aprendizaje de los números enteros. *SUMA*, 7, 13-18. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/7868/>
- Maca, A. (2016). La enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2640/TRABAJO%20FINAL%20MAESTR%C3%8DA%20LA%20ENSE%20%91ANZA%20DE%20LOS%20NUMEROS%20ENTEROS%20UN%20ASUNTO%20SIN%20RESOLVER%20EN%20LAS%20AULAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Madroñero, J. (2016). *Guía de matemáticas elementales*. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.aure.unab.edu.co/a/47597/guia-de-matematicas-elementales>

- Masachs, A., Camprubí, G., & Naudi, M. (2005). *El aprendizaje significativo en la resolución de problemas matemáticos*. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/2624/1/OlayaElvalorAsocolme2012.pdf>
- Maz, A. (2005). *Los números negativos en España en los siglos XVIII y XIX*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/556/15378184.pdf;jsessionid=BF732AF0928CD91F91AAD73BA68C1653?sequence=1>
- Mazarío, I., Hernández, R., Lavin, M., Hortan, M., & Mazarío, A. (2002). *Reflexiones sobre un tema polémico: la resolución de problemas*. Recuperado de <http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/358/5/978-959-16-0676-1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo.pdf2.pdf
- Ministerio de educación nacional. (1994, 8 febrero). Ley 115, ley general de educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo.pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje matemáticas*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempre/93226>
- Molina, S. (2005). *Los conocimientos previos de los estudiantes de tercer curso de Magisterio acerca de la Organización Escolar: implicaciones para la docencia universitaria*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044872.pdf>
- Mónaco, N. (2009). *Matemática e historia. El número cero*. Recuperado de <file:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/Dialnet-MatematicaEHistoria-3045279.pdf>
- Moreira, M., Caballero, M., & Rodríguez, M. (Eds.). (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente (-)*. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/moreira/apsigsubesp.pdf>
- Mucía, J. (1996). *Filosofía de los números Mayas* [Foto]. Recuperado 10 junio, 2018, de http://mysticomaya.com/a_05_aut/Filosofia_de_los_numeros_mayas_esp.pdf
- Números negativos [Foto]. (s.f.). Recuperado de http://numerosnegativos.wikispaces.com/file/view/recta_1.GIF/172001649/773x232/recta_1.GIF
- Olaya, L. F., & Forigua, J. E. (2012). El valor absoluto: una mirada desde la metodología de la ingeniería didáctica. In G. Obando (Ed.), *Memorias del 13er Encuentro Colombiano de Matemática Educativa* (pp. 460-465). Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/2624/>
- Oteyza, E., Lam, E., Hernández, C., Carrillo, A., & Ramírez, A. (2001). *Geometría analítica y Trigonometría*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=4bHgbXfpDrkC&lpg=PA3&dq=inverso%20aditivo&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q=inverso%20aditivo&f=false>
- Pérez, A. (2016). *Análisis de los números enteros en el tercer ciclo de educación primaria. Comparación entre dos libros de dicha etapa*. Recuperado de file:///C:/Users/Cpe.Cpe-PC/Downloads/Prez_Osorio_Antonio_TFG_EducacinPrimaria.pdf

- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramientas para la vida: Hablar, Leer y Escribir para comprender el mundo*. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/100/1/referen-teslenguajeciclo1.pdf>
- Pluvillage, F., & Flores, P. (2016). Génesis Semiótica de los Enteros. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(54), 120-141. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0103-636X2016000100120&lng=es&tlng=es>
- Psicología educativa y la labor docente. (s.f.). Recuperado 27 mayo, 2018, de file:///C:/Users/Estudiante/AppData/Local/Temp/Temp2_tesis_modelo.zip/3.%20tesis%20tamgran%20geoplano.pdf
- Ramírez París, X. (2009, 10 julio). La lúdica en el aprendizaje de las matemáticas. *Zona próxima*, 10(1), 140-145. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85312281009.pdf>
- Rodríguez, M. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, España: Octaedro.
- Rodríguez, R. (2013). *Conjuntos numéricos estructuras algebraicas y fundamentos de álgebra lineal*. Madrid, España: TEBAR FLORES, S.L...
- Rodríguez, R. (2013). *Matemáticas I: Conjuntos numéricos, estructuras algebraicas y fundamentos de álgebra lineal*. Volumen II: Estructuras algebraicas y fundamentos de álgebra lineal. Madrid, España: Tébar.
- Rojas, J., & Ariza, A. (2013). Propuesta didáctica para la enseñanza de los números enteros1. *Revista Científica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 1, 542-545. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/6706/1/Ariza2012Propuesta.pdf>
- Ruiz, G. (2013). *Orden de los números naturales*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rt-lpPd2D2IJ:www.fumtep.edu.uy/index.php/didactica/item/download/896_5d07f949af50235d25b850d8b804bfc7+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Sánchez, H., Parceró, R., Romo, L., Becerra, E., & Goytia, K. (2001). *Historia Universal* (Ed. rev.). Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=YyMfRyEc2ZEC&lpq=PA8&dq=etapas%20de%20la%20historia%20antigua%20moderna&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q=etapas%20de%20la%20historia%20antigua%20moderna&f=false>
- Sánchez, O. (2012). *Propuesta didáctica para la enseñanza de (Z, +, ·) a estudiantes de séptimo grado*. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/510712S211.pdf>
- Santiago, A., & Santiago, M. (2011). *Resúmenes de matemáticas I con notas históricas*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=P8UbiqT87EMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Velasco, J., Rojas, L., & Gallardo, Y. (s.f.). *Matemáticas 7º grado*. Recuperado de <https://edwinnieves.files.wordpress.com/2009/11/matematicas-7.pdf>
- Velez, D., & Varela, O. (2014). *El descubrimiento de los números negativos*.



Número de la obra: 31

Título: Chiva “El Lucerito”

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

Educación Ambiental en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar

Environmental Education at the Luis Rodríguez Valera Educational Institution, in the municipality of Valledupar, Cesar

Educação ambiental na Instituição Educativa Luis Rodríguez Valera, no município de Valledupar, Cesar

Juan Carlos Rivera Mendoza

Magister en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente
Universidad de Manizales
juancarlosriveramendoza02@gmail.com

Resumen

La presente investigación denominada Estado de la educación ambiental en la institución educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar, pretendió desarrollar lineamientos de educación ambiental en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar. Teóricamente estuvo sustentada en los postulados de la Conferencia del Tbilisi (1977), Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1993), Congreso Internacional Unesco PNAMU sobre Educación Formación y Formación Ambiental Moscú (1987), La Declaración de Comodoro Rivadavia. Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Sauvé, 2014), además de las Normativas Legales de Colombia. Metodológicamente se enmarcó en el enfoque multimétodo y aplicada. Su desarrollo se estructuró en seis trayectorias. La población estuvo conformada por treientos ochenta y cinco (385) estudiantes, un (1) Rector, diecinueve (19) docentes. Con una muestra no probabilística de noventa (90) estudiantes, diez (10) docentes y un grupo focal de siete (7) estudiantes. Con el análisis de los resultados de las entrevistas aplicadas a la muestra del estudio se consideró que en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera hay muy poca conciencia ecológica, por lo que fue necesario construir la propuesta Unidos cuidaremos de nuestra casa, la Tierra que luego de aplicada y sistematizados sus resultados. Se concluyó que su ejecución fue exitosa, logrando la formación de la conciencia ecológica tanto en los estudiantes como en los maestros.

Palabras clave: Estrategias, educación ambiental, conciencia ecológica.

Abstract

The present investigation called State of the environmental education in the educational institution Luis Rodríguez Valera, in the municipality of Valledupar, Cesar pretended to develop environmental education guidelines in the Educational Institution Luis Rodríguez Valera, in the municipality of Valledupar, Cesar. Theoretically it was supported by the postulates of the Tbilisi Conference (1977), Rio Declaration on Environment and Development (1993), Unesco International Conference PNAMU on Education Training and Environmental Training Moscow (1987), The Declaration of Comodoro Rivadavia. Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Sauvé, 2014), in addition to the Legal Norms of Colombia. Methodologically it was framed in the multimethod and applied approach. Its development was structured in six trajectories. The population consisted of three hundred and eighty-five (385) students, one (1) Rector, nineteen (19) teachers. With a non-probabilistic sample of ninety (90) students, ten (10) teachers and a focus group of seven (7) students. With the analysis of the results of the interviews applied to the sample of the study, it was considered that in the Luis Rodríguez Valera Educational Institution there is very little ecological awareness, so it was necessary to build the proposal United we will take care of our house, the Earth that after applied and systematized their results. It was concluded that its execution was successful, achieving the formation of ecological awareness in both students and teachers.

Keywords: Strategies, environmental education, transversality, ecological awareness.

Resumo

A pesquisa denominada Estado da educação ambiental na Instituição educativa Luis Rodríguez Valera, no município de Valledupar, Cesar, procurou desenvolver diretrizes de educação ambiental na Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, no município de Valledupar, Cesar. Teoricamente baseou-se nos postulados da Conferência do Tbilisi (1977), Declaração de Rio sobre Médio Ambiente e o Desenvolvimento (1993), Congresso Internacional Unesco PNAMU sobre Educação Formação e Formação Ambiental Moscou (1987), A Declaração de Comodoro Rivadavia.

Transformar Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Sauvé, 2014), além das Normativas jurídicas da Colômbia. Metodologicamente enquadrou-se no enfoque multimétodo e aplicada. Seu desenvolvimento se estruturou em seis trajetórias. A população esteve conformada por trezentos e oitenta e cinco (385) estudantes, um (1) reitor, dezenove (19) docentes. Com uma amostra não probabilística de noventa (90) estudantes, dez (10) docentes e um grupo focal de sete (7) estudantes; Com o análise dos resultados das entrevistas feitas à amostra do estudo se considerou que na Instituição Educativa Luis Rodríguez Valera há pouca consciência ecológica, por isso foi necessário construir a proposta Unidos cuidaremos de nossa casa, a Terra que depois de aplicada e sistematizados os resultados. Concluiu-se que a sua execução foi um sucesso, conseguido a transformação da consciência ecológica tanto nos estudantes como nos docentes.

Palavras-chave: Estratégias, educação ambiental, consciência ecológica.

Introducción

A nivel mundial el hombre ha puesto en peligro su vida a causa de la manera como se relaciona con el medio ambiente, esta irresponsabilidad humana a propiciado gran desequilibrio e injusticias tanto sociales como ambientales debido a la apropiación, producción, consumo y el crecimiento explosivo poblacional, cuestiones que agravan la situación de la biosfera que está siendo degradada.

Ante esa situación surge la necesidad de preservar el ecosistema, por ello muchos ambientalistas han buscado la forma de transformar los materiales de uso cotidiano como botellas, envases de alimentos, entre otros originando nuevos productos o nuevas funciones con la finalidad de evitar daños al ecosistema, porque estos materiales duran muchos años para descomponerse; sin embargo, esto no es suficiente, es necesario sensibilizar a los individuos a que tengan una mirada sistémica y con su ayuda poder lograr el saneamiento ambiental y aproximarse de esa forma a la realidad geodinámica ambiental.

Por esa razón existe la urgencia de realizar actividades en todos los ámbitos enmarcadas desde la perspectiva ecologista conservacionista del medio, que promuevan una mirada integral del ambiente, donde las inadecuadas relaciones del hombre con la naturaleza y el desconocimiento de las leyes naturales han fragmentado el equilibrio del planeta, causando daños irreparables que afecta la vida de todos los seres que habitan en la tierra.

Los planteamientos anteriores han materializado la inclusión de la educación ambiental en el currículo, pero por una escasa formación que han tenido los docentes, la falta de visión integradora y global de la Educación Ambiental, ha traído como consecuencia que los estudiantes como sujetos educativos de cambio

no estén integrando a la Educación Ambiental en sus prácticas ciudadanas desde una perspectiva socio-crítica, transformadora de sí mismo y de su entorno en su praxis individual y colectiva de forma permanente.

Partiendo de lo emitido esta investigación se basó en desarrollar lineamientos de educación ambiental en la institución educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar – Cesar con el propósito de formar la conciencia ecológica conservacionista en cada uno de los actores y autores de la comunidad educativa. El trabajo se desarrolló en base a los criterios de enfoque multimétodos ejecutada en seis fases: la Fase I, titulada Contexto institucional, abordó la ubicación geográfica de la institución, reseña histórica, y situación ambiental institucional, problematización, objetivos, importancia y justificación, delimitación de la investigación.

La Fase II, llamada Marco teórico, vislumbró el estudio del arte de la educación ambiental, eventos realizados en diferentes países para afianzar la educación ambiental, estudios previos a nivel internacional, nacional, local, referentes teóricos conceptuales y la legislación ambiental de Colombia. La Fase III, titulada Abordaje metodológico, estudió la metodología de la investigación, población, muestra y técnicas e instrumentos. En la Fase IV denominada Resultados y discusión se expusieron los resultados de los instrumentos aplicados a los estudiantes, docentes, rector y grupo focal.

Seguidamente la Fase V titulada Lineamientos: Unidos cuidaremos de nuestra casa, La Tierra. En ella se desarrolló la justificación, objetivos, la sustentación teórica y la planificación del proceso de ejecución. En la Fase VI titulada Evaluación y sistematización, se desarrollaron las actividades, los logros generales, la evaluación de cada uno de los objetivos específicos, las conclusiones, bibliografías y anexos.

Importancia y justificación de la investigación

La Educación Ambiental, ha venido postulándose con gran despliegue como un mecanismo pedagógico desde hace mucho tiempo, esta disposición en la educación retoma la enorme importancia que pueden tener las instituciones educativas para comprender la interacción que existe dentro de los ecosistemas, todo con el fin de entender el entorno y formar una cultura conservacionista donde el hombre aplique en todos sus procesos productivos, energías limpias (dando solución a los problemas ambientales), permitiendo de esta forma el desarrollo sostenible. En suma, la Educación Ambiental engloba un gran número de elementos como son: la naturaleza (medio ambiente) donde se definen los ecosistemas, la importancia de la atmósfera, el agua, el suelo, el flujo de materia y energía dentro de los diferentes entornos naturales, así como el comportamiento de las comunidades y poblaciones. (Plaza, 2017, p.3)

Por supuesto, también ayuda a conocer la interacción que hay entre el medio ambiente y el hombre cómo las actividades humanas influyen en los ecosistemas, cómo el ser humano ha aprovechado los recursos, así mismo brinda la descripción y consecuencias de la contaminación generada en las diferentes actividades, como se puede prevenir, que soluciones existen, promoviendo de una u otra forma el desarrollo sostenible y la conservación del entorno.

Por esas razones la importancia de educación ambiental está basada en la concienciación tanto de los niños, como adolescentes y adultos para conocer y respetar los elementos del medio, así como comprender sus relaciones dentro del mismo, adquirir un sentido crítico hacia lo que provocan sus acciones de degradación o desaparición de los elementos de los sistemas ecológicos o bien ayudar a resolver los problemas generados en los mismo, generar un sentido de pertenencia y responsabilidad con las acciones

para aprender a minimizar su impacto en el medio que les rodea, para así ayudar a un desarrollo sostenible que garantice la subsistencia de las generaciones futuras.

Las situaciones expuestas, dejan ver que la educación ambiental desde sus normas, estrategias y actividades desde el Proyecto Educativo Institucional P.E.I y el currículo, pueden garantizar un verdadero cambio en el accionar y pensar de la comunidad generando la sensibilidad y conservación del medio ambiente.

La dimensión ambiental es de vital importancia en el momento de tener en cuenta la función de la enseñanza como sistema integral de procesos porque permite dinamizar la educación que busca el cambio de actitudes y convicciones, por lo que es relevante formar un individuo consciente del entorno en el que habita y su papel en la sociedad. Son estas razones válidas para analizar las prácticas pedagógicas y el currículo institucional, con el objetivo de cuestionar la educación ambiental hacia las comunidades educativas donde se puede contribuir con el desarrollo sostenible y cuidado del ambiente generando una sociedad más sensible y consciente de la significación que tiene el medio ambiente.

De la significación que tiene el estudio se justifica desde el punto de vista teórico, puesto que permitió analizar el modo de concebir y desarrollar EA al examinar las diferentes estructuras teóricas que le sirvieron de base a las afirmaciones que el autor de la investigación hace sobre los hechos estudiados en el ámbito de la educación ambiental.

Con relación a su aplicación, desde el punto de vista práctico, el estudio indicó posibles soluciones al problema planteado, quedando como muestra formal un estudio práctico del hecho investigado. Asimismo, benefició tanto a comunidad en donde se encuentra ubicada la institución educativa como al ambiente interno de la misma.

En la perspectiva metodológica la investigación se justifica porque permitió diseñar los instrumentos de recolección de datos y posteriormente aplicarlos a la muestra del estudio, además con los datos obtenidos de manera cuantitativa se pudo ejecutar la discusión y análisis del estudio, que dieron respuestas al objetivo de la investigación, evaluar los resultados de aplicación de los lineamientos por el investigador para luego emitir las conclusiones.

En cuanto a su relevancia social, se justificó por la necesidad de la sociedad de enfrentar los retos que significan concienciar a la población desde una educación ambiental más real y efectiva para garantizar la preservación del planeta para las generaciones futuras prestando mayor atención a un accionar amigable y armonioso con el medio ambiente.

Marco teórico

Actualmente la educación enfrenta el reto de contribuir definitivamente con la solución de la problemática ambiental mundial. Por consiguiente, es necesario que este punto de vista, que desarrolle la Educación con amplios fines y objetivos de aprendizaje que puedan estar relacionados con la escuela y sus formas de educación. En tal sentido la Educación Ambiental es definida por la UNESCO-PNUMA (1990) como:

El proceso de reconocer valores y clarificar conceptos con el objeto de desarrollar habilidades y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y sus entornos biofísicas. La educación ambiental incluye también la práctica en la toma de decisiones y la autoformulación de un código de conducta sobre los problemas que se relacionan con la calidad ambiental. (p. 36)

Para García (como se citó en Sarango,

Sánchez y Landívar, 2016) la Educación ambiental es “el proceso de aprendizaje que debe facilitar la comprensión de las realidades del medioambiente, del proceso sociohistórico que ha conducido a su actual deterioro” (p. 185). Para Bedoy (como se citó en Martínez, 2010) el concepto de educación ambiental no es estático, evoluciona de forma paralela a como lo hace la idea de medio ambiente y la percepción que se tiene.

Los proyectos ambientales escolares tienen una proyección de carácter permanente y no son establecidos a corto ni mediano plazo, más bien su desarrollo educativo, pedagógicos y material son establecidos de manera indefinida hasta alcanzar su máximo desarrollado como proceso de aprendizaje en los estudiantes en procura generar en ellos actitudes de valoración y respeto por el medio ambiente. López (2011) expresó que los PRAE son proyectos pedagógicos que promueven el análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, y generan espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales.

La óptica de su quehacer es la formación desde una concepción de desarrollo sostenible, entendido como el aprovechamiento de los recursos en el presente, sin desmedro de su utilización por las generaciones futuras, con referentes espaciotemporales y sobre la base del respeto a la diversidad y a la autonomía y que contempla no sólo aspectos económicos sino sociales, culturales, políticos, éticos y estéticos en pro de una gestión sostenible del entorno (MEN, 2017).

Estos Proyectos propician en la escuela espacios para el desarrollo de estrategias de investigación y de intervención. Para Navarro (2007) las primeras, implican procesos pedagógico-didácticos e interdisciplinarios, cuyo

fin es reflexionar críticamente sobre las formas de ver, razonar e interpretar el mundo y las maneras de relacionarse con él; igualmente, sobre los métodos de trabajo, las aproximaciones al conocimiento y, por consiguiente, la visión e interacción entre los diferentes componentes del ambiente. Las segundas, de intervención, implican acciones concretas de participación y de proyección comunitaria (Flores, 2015).

Objetivo de la investigación

Determinar el estado de la educación ambiental en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar.

Objetivos específicos

Determinar la línea base de la Educación Ambiental en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar.

Diseñar los lineamientos para fortalecer la Educación Ambiental en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar.

Aplicar y evaluar la aplicación de las estrategias que fortalezcan la Educación Ambiental en la Institución Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar.

Materiales y métodos

1. Localización del estudio

La Institución Educativa Luis Rodríguez Valera se encuentra ubicada en el corregimiento de Guaimaral, al sur de la ciudad de Valledupar, Cesar.

2. Metodología de investigación

El presente estudio pretende determinar el estado de la Educación Ambiental en la

Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar, o la percepción e imaginarios que sobre ella se tiene en el ámbito comunitario, hecho por lo cual se considera que es una investigación que parte del enfoque histórico hermenéutico. Se trata de una investigación cualitativa en donde se genera la búsqueda de una descripción de una realidad en torno a la dimensión ambiental, además de ser cuantitativa, debido a que se analizan datos y porcentajes sobre encuestas a la población y su percepción frente al objeto de estudio, para de esta manera y a partir de un grupo de resultados realizar ajustes a nivel educativo y formativo, para generar cambios en la forma de actuar y pensar en la población estudiantil. Para así tratar de lograr la formación de la conciencia ecológica a través de la Educación Ambiental. Es por ello que es un proyecto de investigación de Desarrollo Social Humano.

3. Población y muestra

Las personas que participaron en la investigación fueron la comunidad estudiantil, docentes y el rector de la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera con 385 estudiantes, un rector, y diecinueve (19) docentes. Específicamente para la investigación la muestra estuvo conformada por noventa (90) estudiantes de primero al noveno grado, un rector, diez (10) docentes y siete (7) estudiantes del grupo focal, que fueron tres (3) estudiantes de educación primaria y cuatro (4) de secundaria.

4. Técnicas e instrumentos

Se aplicó una encuesta a 10 docentes con el objetivo de generar un primer acercamiento al tema de investigación. De igual forma se aplicaron entrevistas semiestructuradas, a los estudiantes del primero al noveno grado, con una serie de preguntas de carácter abierto, así mismo al rector se le hizo una entrevista abierta a profundidad con la finalidad de ver si los docentes en sus praxis realizan proyectos ambientales y la relacionan con todas las disciplinas del saber.

Resultados y discusión

La presentación y análisis de los resultados que se realizaron en el estudio tuvo como fin primordial Determinar el estado de la Educación Ambiental en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar, Cesar. Esta fase se ejecutó a través del desarrollo de los objetivos específicos de la investigación, por emplear la metodología aplicada y teniendo un enfoque multimétodo, se construyeron un conjunto de gráficos porcentuales de acuerdo con los criterios de cada ítem los cuales reflejaron los resultados obtenidos. A estos resultados se les aplicó la estadística descriptiva. El Gráfico 1 mostró los resultados a la pregunta ¿Conocen el proyecto del medio ambiente que se realiza en la institución educativa? El resultado mostró que el 72% la población estudiantil encuestada dijo que No lo conocen, un 13% manifestaron Sí lo conocen, el 15% comenta que solo saben de las actividades que se realizan y ningún otro aspecto del proyecto. Estos resultados demuestran un desconocimiento general del proyecto ambiental que opera en la institución. Los resultados obtenidos están en disparidad al estudio realizado por González (2012) cuando expresó la importancia de implementar una práctica educativa orientada a

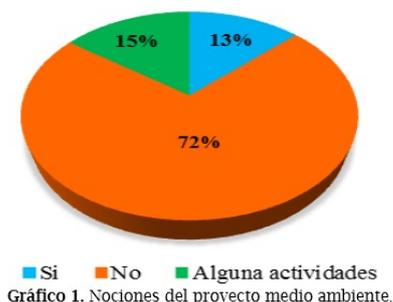


Gráfico 1. Nociones del proyecto medio ambiente.

desarrollar una profunda conciencia ecológica que reconozca la interdependencia de todos los seres humanos con sus semejantes y con las demás especies, aún más, con los fenómenos planetarios que día a día se manifiestan como individualidades y sociedad.

De igual forma difiere con lo emanado por la Conferencia de Tbilisi (1977), en la cual se anuncia que la Educación Ambiental deberá estar orientada hacia la resolución de los problemas ambientales, formando a los estudiantes una conciencia ambientalista y, por consiguiente, participen de manera activa en el cuidado del ambiente. Con base a lo anterior, es necesario encauzar los sistemas educativos con mayor idoneidad, realismo y una mayor interpenetración del medio natural y social, con miras a facilitar el bienestar de las comunidades humanas y del entorno natural.

En el Gráfico 2 se muestran los resultados de la entrevista realizada a los docentes y respondió a la interrogante ¿Por qué a los estudiantes les falta cultura ambiental? El 60% de los docentes manifestaron que la falta de cultura ambiental se debe a que los estudiantes no han recibido una Educación Ambiental adecuada; el 24% de los docentes cree que les falta motivación; el 8% de los docentes manifestaron que los estudiantes no tienen costumbres familiares por el cuidado del medio ambiente. Por último, el 8% expresaron que los estudiantes No tienen interés en recibir información.

Estos resultados difieren a las conclusiones de la investigación de Rivas (2006) cuando alegó que la dotación de áreas verdes en espacios educativos permitirá a los actores y autores del proceso educativo establecer acuerdos con el ambiente, aprovechando los espacios para realizar actividades recreativas, de disfrute y descanso, proporcionando la formación de una cultura conservacionista, protectora, donde el

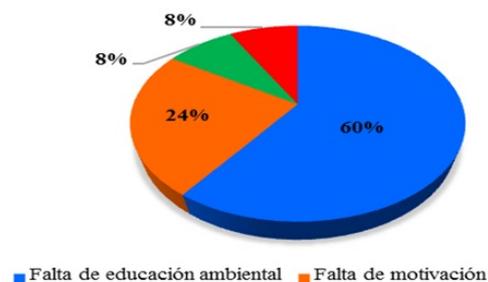


Gráfico 2. ¿Por qué a los estudiantes les falta cultura ambiental?

aprovechamiento del entorno se realice con una conciencia sistémica.

De igual manera dista a lo emitido por el Ministerio de Educación Nacional y Ambiente (2014) cuando expresó que la Educación Ambiental es un proceso educativo, integral e interdisciplinario que enseña a contemplar el

ambiente como un todo, involucrando a toda la población en la identificación y resolución de problemas, utilizando las herramientas del conocimiento, valores, actitudes y habilidades, para la toma de decisiones y la participación activa y organizada del medio ambiente. La entrevista a profundidad realizada al Rector se presenta en el Tabla 1.

LN	Contenido de la entrevista	Categoría
1	Buenas días Doctor con permiso, como está. Le agradezco la oportunidad que me brinda y su colaboración para responder a mis preguntas, son parte mi investigación de maestría. Iniciaría esta entrevista preguntándole: ¿Cómo se conciben los PRAE en la institución?	PRAE
2	R. Bien, los proyectos se aplican para comprender y reflexionar sobre la comprensión de los problemas ambientales que se observan en la institución, creo que si algo hace falta es visualizar esos mismos problemas nivel regional y nacional Además, podría expresar que los PRAE se desarrollan de manera ocasional y de acuerdo a las efemérides o ante algún fenómeno natural, por lo tanto hay que trabajar más en la constancia de su aplicabilidad en la institución. ¿Los Planes de estudio que se ejecutan en la institución desarrollan competencias ambientalistas estudiantes?	PRAE, Planes de estudio
3	R. aunque es el deber ser de los PRAE, creo que esa parte está debilitada, en los planes de estudio si se desarrollan la educación ambiental, pero se afianzan más, o sea atienden las diversas áreas académicas en su fin cognitivo, pero no se observan las competencias ambientalistas como parte integral de un proceso transversal, lo que hace que los estudiantes desarrollen solo las competencias conceptuales que no se llevan a la práctica y mucho menos se insertan los valores como parte esencial de la vida, por la carencia de aplicabilidad y de la inserción de proyectos ambientales en todas las áreas del saber.	Transversalidad Conceptuales, Procedimentales Adolológicos
4	¿Entonces hay que conocer la aplicabilidad de la Ley 99 que hace referencia a los programas de educación ambiental?	Ley 99 de 1993
5	R. Sí, claro y por ello te he abierto las puertas de la institución para que nos ayude a desarrollar programas de educación ambiental, donde los docentes puedan ejecutar en sus praxis proyectos ambientales insertándolos en la transversalidad, sé que necesitamos procesos de formación y actualización y ante ello acudo a ti, para que nos ayude a promover y desarrollar la participación comunitaria en actividades y programas de protección ambiental, con el desarrollo sostenible y de manejo adecuado de los recursos naturales renovables. ¿En la institución educativa se implementa la enseñanza obligatoria de la protección del ambiente?	Transversalidad
6	R. En estos momentos no, de verdad que durante el año escolar no se implementó como lo señala la Ley 115 al decir que en la enseñanza debe ser obligatoria de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales. Esa es una parte que hay que fortalecer en la institución, quizás por ello los estudiantes no hayan adquirido una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente. Pero, vamos a ayudarnos mutuamente, la institución te servirá de guía para el desarrollo de tu proyecto de grado y tú nos ayuda a implementar los proyectos de educación ambiental en el colegio, juguemos a ganar-ganar y de esta manera la implementación obligatoria de educación ambiental no se verá como una camisa de fuerza sino como una necesidad institucional, humanista, social, educativa del medio ambiente. Donde los docentes, estudiantes, representantes y comunidad en general se apropien de los conocimientos, saberes y formas de aproximarse individual y colectivamente, a un manejo sostenible de las realidades ambientales, a través de la generación de un marco ético, que enfatice en actitudes de valoración y respeto por el ambiente. ¿Usted como gerente desarrolla actividades para el manejo eficiente de los recursos naturales?	Desarrollo sostenible
7	R. Con mucha pena tengo que decirte que no, hasta ahora no he propiciado el desarrollo de actividades que conlleven al manejo eficiente de los recursos naturales a pesar que su preservación es obligación de todos y en mi condición de rector debo tenerlo presente, porque los niños son el futuro del país y si ellos adquieren conciencia en el cuidado y preservación del ambiente, el planeta continuará vivo y nosotros en él. Lo que quiero decir es que si se necesita desarrollar proyectos de educación ambiental para lograr la preservación, restauración, conservación, mejoramiento y utilización racional de los recursos naturales renovables, especialmente en el agua, la fauna y flora, además que nuestros estudiantes sean número 1 en el desarrollo armónico de los recursos naturales para beneficio de la salud y el bienestar de todos los habitantes. Muchas gracias doctor por su receptividad y espontaneidad en la realización de la entrevista. Buen día.	Ley 115 de 1993 Enseñanza obligatoria
8		Manejo sostenible Conceptuales, Procedimentales Adológicos
9		Ley 99 de 1993
10		Enseñanza obligatoria Ley 115 de 1994: Decreto 2811 de 1974

Tabla 1. Protocolo de la Entrevista a profundidad. Siste. por Rivera, J. (2009).

Propuesta. Unidos cuidaremos de nuestra casa, La tierra.

Objetivo general: Concienciar la importancia de conservar el ambiente porque unidos cuidaremos de nuestra casa, la tierra Institución Educativa Luis Rodríguez Valera.

Objetivos Específicos	Estrategia	Actividades	Responsables	Recursos	Logros	Medios de Verificación
Sensibilizar a la comunidad educativa sobre los problemas ambientales que hay en la I.E. Luis Rodríguez Valera	Formación de grupos focales y Charla Ambientalista	Selección de los grupos focales. Intervención de los grupos focales. Invitación a la Junta Comunal, Consejo Comunitario y Padres y representantes de la institución para darles a conocer los problemas ambientales de la institución. Organizar charla sobre la importancia del ambiente en la vida del hombre.	Docente investigador	Selección por aula de un estudiante. Materiales de papelería. Computador Video beam Refrigerio	Que los grupos focales, miembros de la Junta Comunal, Consejo Comunitario y Padres y representantes de la institución se sensibilicen sobre los problemas ambientales	Actuación de los grupos focales. Asistencia de los invitados a la charla sobre la importancia del ambiente en la vida del hombre.
Participar en la jornada de limpieza en la I.E. Luis Rodríguez Valera	Campaña de limpieza en la institución	Invitación a los estudiantes, padres y representantes y miembros activos de la comunidad a participar en la campaña de limpieza de la institución educativa.	Docente investigador Estudiantes Padres y representantes Junta Comunal Consejo Comunal	Artículos de limpieza. Hidratación.	Que los estudiantes, padres y representantes y miembros activos de la comunidad participen en la jornada de recogida de escombros y limpieza de la escuela	Con un escuela limpia libre de escombros.

		Recogiendo los escombros en la institución. Limpieza de la escuela.					
Conocer la importancia de cuidar la tierra porque es nuestra casa en la I.E. Luis Rodríguez Valera	Taller: Unidos cuidaremos de nuestra casa, la tierra	Invitación a los estudiantes del taller Unidos cuidaremos nuestra casa, la tierra. Desarrollo de la temática. Conclusiones. Retroalimentación	Docente investigador	Materiales de papelería. Computador Video beam	Que los estudiantes reconozcan que la tierra es nuestra casa y que debemos cuidarla.	Imágenes fotografiadas. Lista de asistencia. Afiches, Papelotes de trabajo	

Tabla 2. Plan de acción. Estudiantes. Siste. por Rivera, J. (2008)

Objetivo general: Concienciar la importancia de conservar el ambiente porque unidos cuidaremos de nuestra casa, la tierra Institución Educativa Luis Rodríguez Valera.							
Objetivos Específicos	Estrategia	Actividades	Responsables	Recursos	Logros	Medios de Verificación	
Conocer la importancia de cuidar la tierra porque es nuestra casa en la I.E. Luis Rodríguez Valera	Taller: Unidos cuidaremos de nuestra casa, la tierra.	✓ Invitación a los docentes para participar en un taller titulado Unidos cuidaremos de nuestra casa, la tierra. ✓ Expectativas del taller Unidos cuidaremos nuestra casa, la tierra. ✓ Desarrollo de la temática. ✓ Conclusiones. ✓ Retroalimentación.	Docente investigador	Materiales de papelería. Computador Video Beam Refrigerio	Que los docentes concienzien reconozcan que la tierra es nuestra casa y que debemos cuidarla.	Fotografías. Lista de asistencia. Afiches, Papelotes de trabajo	
Reconocer la importancia de las 5 R	Taller: Con las 5 R	✓ Invitación a los docentes para participar en un taller titulado: Con las 5 R	Docente investigador	Materiales de papelería y reciclaje Computador	Que los estudiantes reconozcan la	Imágenes fotografiadas. Lista de asistencia.	

<p>para cuidar el planeta en la I.E. Luis Rodríguez Valera</p>	<p>planeta.</p>	<p>cuidaremos nuestro planeta. ✓ Expectativas del taller: Con las 5 R cuidaremos nuestro planeta. ✓ Desarrollo de la temática. ✓ Conclusiones. ✓ Retroalimentación.</p>	<p>Video beam</p>	<p>importancia de las 5 R para cuidar el planeta</p>	<p>Afiches, Papelotes de trabajo</p>	
<p>Manejar la transversalidad de la educación ambiental en las áreas del currículo</p>	<p>Taller: transversalidad del eje ambiente en el pensum de estudio</p>	<p>✓ Lectura reflexiva del programa PRAE y su aplicabilidad en la escuela. ✓ Visualización de actividades a través de videos del YouTube referentes al ambiente. ✓ Insertar la Educación Ambiental como eje vertical del pensum de estudio. ✓ Reflexiones finales.</p>	<p>Docentes investigador</p>	<p>Computador Video beam</p>	<p>Aplicación del PRAE en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las asignaturas.</p>	<p>Aplicación de las temáticas de Educación Ambiental en todas las disciplinas del currículo escolar.</p>

Tabla 3. Plan de Acción. Docentes. Siste. por Rivera, J. (2018).
Su

Evaluación y sistematización de la propuesta

1. **Objetivo específico:** Sensibilizar a la comunidad educativa sobre los problemas ambientales que hay en la I.E. Luis Rodríguez Valera.

2. **Estrategia:** Formación de grupos focales y charla ambientalista.

3. **Actividad:** Organizar una charla sobre la importancia del ambiente en la vida del hombre.



Imagen 1. Charla importancia del ambiente en la vida del hombre. Fuente: Archivo personal.

La Imagen 1 muestra la ejecución de la charla dirigida a los padres y representantes de la institución, a la Junta Comunal, y al Consejo

Comunitario, en el cual se explicó la importancia de tener un ambiente acorde, respetando el medio ambiente para lograr una vida sana, de igual manera se explicó el desarrollo del proyecto y la importancia de su participación para la ejecución de este.

Fue una jornada exitosa en la parte de sensibilización y aceptación del proyecto. Los participantes reflexionaron sobre las condiciones ambientales de su sector, emitiendo la necesidad de resolver el problema ambiental dentro y fuera de la escuela. Esta reacción de la comunidad educativa permitió la elaboración de planes de acción para lograr solventar los problemas ambientales del entorno de la I.E. Luis Rodríguez Valera, descubriendo la importancia de cuidar el ambiente debido a que el ecosistema es nuestro hogar. Esto conllevó a que todos los actores se involucraran en gestionar los problemas ambientales que existen en la institución educativa y en la comunidad, participando en las actividades propuestas por el docente investigador.

Es pertinente expresar que los encuentros

fueron exitosos, pues se logró la intervención de todos a favor de la educación ambiental. Lo anterior marca un nuevo rumbo a esta institución, que ha ido tomando conciencia de lo importante de la educación ambiental para lograr una mejor calidad de vida. Logro que parte de lo propio y de las inmensas riquezas que poseen las comunidades rurales, reconociendo la necesidad de líderes que motiven las gestiones ambientales en la búsqueda de mejorar y transformar la educación ambiental. Un proceso que está basado en la interdisciplinariedad y transversalidad, haciendo partícipe a la comunidad educativa en general de las actividades encaminadas hacia el conocimiento, acciones de cambio y conciencia sobre la educación ambiental.

1. **Objetivo específico:** Incluir las temáticas ambientales como eje transversal en las áreas del currículo.
2. **Estrategia:** Taller: Transversalidad del eje ambiente en el pènsum de estudio.
3. **Actividad:** Desarrollo de la temática.

Áreas	Contenidos	Indicador de logros	Actividades
Ciencias Naturales	Medio ambiente y problemas ambientales.	Integra los saberes /conocimientos y experiencias para actuar individual y colectivamente.	https://www.youtube.com/watch?v=ZiSboskv0HA https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiK4oK8ybHUAhWJzz4KHdw-AO4QFgg9MAQ&url=https%3A%2F%2Feloceanografo.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FEcolog%25C3%25ADa%2C%2BMedio%2BAmbiente%2By%2BDes.%2BSostenible-Iv%25C3%25A1n.ppt&usg=AFQjCNFmkEk5rm9QphNJ2xXkgxhsQTlR5w
Ciencias Sociales	Importancia de las conductas ambientales sostenibles	Participa activamente y se interesa por responder a las necesidades de su entorno.	http://www.esap.edu.co/portal/download/plan_ambiental/7.Cartilla-de-Educacion-Ambiental.pdf https://www.youtube.com/watch?v=yMr7l5q8b-8

Educación física	Actividad física y salud	Trabaja contenidos de medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con Relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y Espacios.	https://www.youtube.com/watch?v=H18Q4XfB1P0 https://www.youtube.com/watch?v=EIXzcXZ1f9M https://es.slideshare.net/unir2010/deporte-y-medio-ambiente-local
Educación religiosa	Fenómenos naturales.	Reconoce la obra de la creación y los fenómenos naturales que suceden a diario.	https://www.youtube.com/watch?v=D0NXzvLoKWc https://www.youtube.com/watch?v=L-SAy2FA6bw
Ética y valores	Ética del medio ambiente.	Comprendo la importancia de la defensa del medio ambiente, tanto en el nivel local como global, y participo en iniciativas a su favor.	https://es.slideshare.net/riveraleos/etica-valores-y-medio-ambiente https://www.youtube.com/watch?v=sQi7owiYUUw
Educación artística	Elaboración de juegos tradicionales con recursos del medio.	Adopta un comportamiento constructivo y responsable frente a las actividades propuestas.	https://www.youtube.com/watch?v=rBfrqpN6BZ4 https://www.youtube.com/watch?v=Cv3WJyCW-CQ https://www.youtube.com/watch?v=ciecv6Cra6c
Lengua castellana	Medios masivos de comunicación: folletos, carteles, soportes gráficos.	Analiza críticamente las condiciones ambientales; las necesidades y el alcance de las mismas.	https://www.youtube.com/watch?v=ostCEliuDA4 https://www.youtube.com/watch?v=OHJdAbRucPE
Inglés	Vocabulario del medio ambiente y naturaleza.	Emplea información nueva y la interpreta en su contexto. Asocia los conceptos abordados en la construcción de ideas	https://www.youtube.com/watch?v=SO769aZdUcM https://www.youtube.com/watch?v=2D62D1pzxrY
Matemáticas	Matemática ecológica. Situaciones problemáticas.	Adopta un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y Recuperación del equilibrio ecológico, social y cultural.	https://www.youtube.com/watch?v=2Iy92z6WOqI https://www.youtube.com/watch?v=bSJ1jpP0hok https://www.youtube.com/watch?v=QKrOVIDUMJQ

Tecnología	Visitas a Valora las actitudes webquest de los estudiantes sobre temas hacia la tecnología, su ambientales. sensibilización social y ambiental, curiosidad, cooperación y trabajo en equipo, apertura intelectual, búsqueda y manejo de la información, y deseo de informarse.	https://www.youtube.com/watch?v=jJ21WgB1dhs
-------------------	--	---

Tabla 4. Transversalidad del eje ambiente en el pensum de estudio. Inclusión de Educación Ambiental en el pensum de estudio. Fuente: PRAE (2016). Siste. por Rivera, J. (2018).

Conclusiones

Una vez finalizada la investigación Educación Ambiental en la institución educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar – Cesar, se procedió a elaborar las conclusiones, las cuales tuvieron como referentes los objetivos del estudio, se estimó pertinente la emisión de consideraciones, expuestas de forma resumida capaz de recoger las ideas centrales de los resultados y de la aplicación de los lineamientos. En consecuencia, se formulan las siguientes conclusiones.

Al abordar la línea base de la Educación Ambiental en la Institución Educativa Luis Rodríguez Valera, en el municipio de Valledupar – Cesar, se obtuvo que los estudiantes desconocen la terminología asignadas al medio ambiente, además la aplicación de los PRAE no impactaron en la población estudiantil, los docentes se encuentran desmotivados, ocasionando que no visualicen la importancia de la Educación Ambiental dentro del pensum de estudio, creyendo que solo le resta tiempo para cumplir con el pensum de estudio. En referencia a la aplicación de la transversalidad, se evidenció desconocimiento en la inserción del área ambiente como eje central.

Lo que conllevó a diseñar una estrategia

que permitiera a los docentes ejecutar su praxis educativa insertando el área ambiente en todas las asignaturas con actividades fáciles y pedagógicas, las cuales permitieron la motivación de los estudiantes y docentes para realizar actividades en todas las asignaturas sobre el medio ambiente con el fin de activar los valores de compromiso, responsabilidad, corresponsabilidad, formación de una conciencia ecológica, participación, y con ello, crear áreas verdes, ubicar la basura en un lugar idóneo dentro de la IE Luis Rodríguez Valera, por ser importante para la salud colectiva, el embellecimiento de la organización educativa, además de reconocer la importancia de que tiene el planeta por ser el hogar en su cuidado y preservación, logrando un ambiente más agradable, sano, con un desarrollo sostenible y sustentable.

La aplicación y evaluación de las estrategias utilizadas en los lineamientos permitió fortalecer la educación ambiental en la institución Luis Rodríguez Valera, incentivó a los docentes, estudiantes y comunidad a buscar un ambiente sano, donde la belleza de la naturaleza sea el reflejo del hombre, además del propiciar espacios de capacitación donde los participantes adquirieran las competencias cognitivas para cuidar y preservar el ambiente, así mismo se logró ambientes encantadores como los trabajados en el

nicho ecológico, la casita ecológica y los jardines que por grado utilizaron en su construcción materiales con larga vida para desintegrarse como el caucho, el plástico, destacando las jardineras y decoraciones con cucharas desechables.

Otro logro relevante fue el afianzamiento de las relaciones entre el personal docente y los estudiantes con acciones amigables con el medio ambiente, además la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa desarrollando sus capacidades sociales para el diálogo y la toma de decisiones, lo que implica un proceso continuo de mejora para impulsar métodos en la búsqueda de alternativas de participación y compromiso ambiental.

Así mismo, se reflexionó sobre la práctica para transformar el currículo y sus formas de hacer, organizarse y relacionarse, teniendo como referencia la Educación Ambiental y el desarrollo sostenible.

Recomendaciones

Una vez finalizada la investigación se recomienda:

Al Rector, generar procesos de formación y apropiación ambiental dentro de la comunidad educativa, para lograr el desarrollo de una cultura y conciencia ambiental. Vigilar la aplicabilidad de los proyectos en los cuales deben estar presente la preservación del ambiente.

A los docentes, aplicar las estrategias presentadas en los lineamientos para afianzar en sus clases el compromiso y responsabilidad de los estudiantes en el cuidado del ambiente, además de estar en continua información referidas al ambiente. Proponer espacios para el cuidado y preservación del ambiente. Insertar el área del ambiente como parte de la transversalidad del currículo escolar. Realizar campañas continuas para el cuidado del agua.

A los estudiantes, cuidar y preservar el ambiente, participar en campañas ambientalistas, construir jardines y viveros escolares, reutilizar productos de gran impacto en el ambiente para asignarle nueva función.

A los guardianes y grupos ecológicos, ser vigilantes del cuidado del medio ambiente, participar en eventos referidos a la preservación del ecosistema, ser divulgadores del mensaje sobre el cuidado del medio ambiente.

Referencias

- Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de Tbilisi. (1977). Recuperado de: <http://eaxxi.blogspot.com/2012/10/tbilisi-1997-declaracion-de-la.html>. (12/12/2018).
- Flores, C. (2015). Educación ambiental en representaciones de docentes de escuelas secundarias. CPU - e. Revista de Investigación Educativa 16Veracruz, México: Universidad Veracruzana, 3. Obtenido de Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283128328003> (12/12/2018).
- González, E. (2012). Formación de la conciencia ecológica como estructura compleja para la transformación educativa. Táchira, Venezuela: Lito Forma.
- López, I. (2011). Medio Ambiente y PRAE. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. Revista Electrónica Educare, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, pp. 97-111. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf> (12/12/2018).
- Ministerio de Educación Nacional (2017).

- Proyecto ambiental educar para el desarrollo sostenible. PRAE Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-90893.html>. (12/12/2018).
- Ministerio de Educación Nacional y de Ambiente (2014.). Educar para el desarrollo sostenible. Recuperado de: www.mineduacion.gov.co/1621/article-90893.htm (12/12/2018).
- Navarro, L. (2007). Problemática de la educación ambiental en las instituciones educativas. México: Ibrahim.
- Plaza, C. (2017). La importancia de la educación ambiental. Cuenca: Editorial EcoExperience.
- Rivas, J. (2006). Proyecto educativo integrar comunitario para la dotación de áreas verdes a la Escuela Básica Nacional 12 de marzo. Tesis de grado. Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406006.pdf> (12/12/2018).
- Sarango, J. Sánchez, S. y Landivar, J. (2016). Educación ambiental. ¿Por qué la Historia? Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (3). pp. 184 -187. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n3/rus25316.pdf> (12/12/2018).
- UNESCO - PNUMA. (1990). Programa Internacional de Educación Ambiental. París: La Organización. Recuperado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550_spa (12/12/2018).

The impact of pedagogical practicum experiences on the initial training of teacher of an English language teaching program

Impacto de experiencias de práctica pedagógica y educativa en la formación inicial de docentes de un programa de licenciatura en inglés

Impacto de experiências de estágio pedagógico e educativo na formação inicial de docentes de um programa de Licenciatura em Inglês.

Fernando Fernández David

Master in Foreign Languages Teaching and ICT

Universidad Surcolombiana

fernando.fernandez@usco.edu.co

Abstract

Education built on knowledge is fundamental for the development and progress of modern societies and hence the need to understand the scope of pedagogical practices in the initial training of future teachers (Lopes & Blázquez, 2012; MEN, 2013). On the one hand, a mixed study including qualitative and quantitative analysis is presented to measure and characterize the impact on the educational environment of an English Language Teaching pedagogical practicum (ELT program hereafter) of a state university in Colombia. Secondly, the opinions and perceptions of school principals, academic coordinators, main teachers, student teachers and practicum supervisors are analyzed through 5 Likert-scale survey instruments (Campoy & Gómez, 2009). Finally, results and recommendations are presented to the academic community interested in promoting a restructuring of the processes of pedagogical practices in foreign languages programs. Reforms that should be in line with public policies of initial pedagogical training, expectations and needs of teacher training whose view serves to overcome insularism of current curricula.

Keywords: Characterization, ELT pedagogical practicum, initial training of teachers, insularism of current curricula.

Resumen

La educación erigida a partir del conocimiento es fundamental para el desarrollo y progreso de las sociedades modernas; de ahí la necesidad de comprender el alcance que tienen las prácticas pedagógicas en la formación inicial de futuros maestros (Lopes & Blázquez, 2012; MEN, 2013). Por un lado presentamos un estudio mixto que incluye análisis de corte cualitativo y cuantitativo para medir y caracterizar el impacto en el entorno educativo de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Inglés de una Universidad estatal en Colombia. En segundo lugar, se analizan las opiniones y percepciones de rectores, coordinadores académicos, profesores cooperadores, practicantes y asesores de práctica involucrados en el proceso de práctica del programa a través de cinco instrumentos tipo encuesta con escala de Likert (Campoy & Gómez, 2009). Finalmente, se presentan los resultados y las recomendaciones a la comunidad académica interesada en promover una reestructuración de los procesos de prácticas pedagógicas en los programas de lenguas extranjeras. Reformas en línea con políticas públicas de formación pedagógica inicial, expectativas y necesidades de formación docente con miras a superar el insularismo asignaturista en los planes de estudio actuales.

Palabras clave: Caracterización, prácticas pedagógicas y educativas en licenciaturas en inglés, formación inicial de maestros, insularismo asignaturista en planes de estudios.

Resumo

A educação erigida a partir do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento e progresso das sociedades modernas; daí a necessidade de compreender o alcance que os estágios pedagógicos tem na formação inicial de futuros maestros (Lopes & Blázquez, 2012; MEN, 2013). De um lado apresentamos um estudo misto que inclui análises de ordem qualitativo e quantitativo para medir e caracterizar o impacto do entorno educativo dos estágios pedagógicos da Licenciatura em Inglês de uma Universidade federal na Colômbia. Em segundo lugar, analisam-se as opiniões e percepções de reitores, coordenadores académicos, docentes cooperadores, estagiários e assessores de estágio envolvidos no processo de estágio do programa a través de cinco instrumentos como enquete com escala de Likert (Campoy & Gómez, 2009). Finalmente, apresentam-se os resultados e recomendações à comunidade académica interessada na promoção de uma reestruturação dos processos de estágio pedagógico nos programas de línguas estrangeiras. Reformas alinhadas com políticas públicas de formação pedagógica inicial, expectativas e necessidades de formação docente focadas a superar o isolamento disciplinar nos planos de estudo atuais.

Palavras-chave: Caracterização, estágios pedagógicos e educativos em licenciaturas em inglês, formação inicial de maestros, isolamento disciplinar nos planos de estudo.

Introducción

The search for a more robust and inclusive education system in Colombia has made the Ministry of Education (MNE henceforth) reshape its policies to include strategies and approaches to build a comprehensible system for the initial training of future teachers. Its major concern is to offer high quality education in

line with the national development policies and the necessities imposed by the globalization phenomena. There are several investigations conducted in Colombia upon the impact of pedagogical practicum in education programs. Chamorro, González & Gómez (2008) inquire about the collective knowledge built in the classroom with pedagogical practices in three universities in Bogotá. Instead, Insuasty &

Zambrano (2010) are more concerned with understanding how the use of diaries and blog group discussions enhance reflective teaching in practicum experiences. Although the previous studies explore two different aspects in the practicum, it remains unclear the type of practicum developed under the perspective of the different agents involved in the experience and the impact of the ELT practicum programs in light of educational policies of initial teacher training.

This paper accounts for the results of the first phase with the ELT Program at one of the three universities². In the first place, the study inquiries about the impact of the ELT program pedagogical practicum in light of current public educational policies regarding the initial training of teachers of English and the guidelines set in different university academic documentary sources: the University Educational Project (UEP), the Faculty Educational Project (FEP), the ELT Curricular Project (ELTCP); the didactic component courses (second language learning theories, principles of language teaching, course design and assessment and Computer Assisted Language Learning – CALL) and the student teachers' Lesson Plans (LP) of the primary and the secondary cycles. A reviewing of the sources above permitted to propose a characterization and recognize the impact of the pedagogical practicum by depicting lacks and strengths in the process. Finally, five perception surveys were applied to collect valuable perceptions and opinions from student teachers, practicum supervisors, main teachers, school principals and academic coordinators involved in the ELT practicum process.

Literature Review

Teaching Practicum in the English Classroom

Several are the studies conducted within the realm of the teaching of English to observe the practicum experiences of future teachers. To the interests of this study, two international experiences caught the attention. The first one by Starkey & Rawlins (2011) in "Teaching practicum in 21st century New Zealand" which concluded that learning about the environment changes throughout the practice and effective learning environments can be attained through the observation and discussion of the performance and implementation of teaching strategies. As the practice experience progresses, a refinement of the strategies used to focus students on learning is observed and, as the understanding of the learning environment increases, the strategies are more appropriate to be used within a determined context. The other one by Pickering & Gunashekar, (2014), concluded that reflective practice should be the central objective of teacher training in order to have opportunities for autonomous, reflective learning, assimilation and articulation of new ideas. For this, the curriculum must provide a variety of experiences in schools where students can explore reflection and learning from experience.

In the local context, the study by Insuasty & Zambrano (2010) reports the results of a study that examined how practitioners could be empowered as more reflective teachers. Six practitioners participated in the study during a

² This paper emerges from a project financed by Ascofade to characterize, design and test a robust practicum program for the BA programs of the faculties of education in three public universities of the south-east Colombian region. The larger study is divided into three stages, the first one to describe the practicum process of the BA programs of the three faculties of education and determine their impact in schools. The second stage aims at designing invigorated practicum programs based on the results obtained in the first phase to enhance the practicum interfaculty mobility and finally the last stage will focus on the piloting and evaluation of the practicum programs conceived.

semester. The data was collected through newspapers, blogs, metaphors, conferences and questionnaires. The results showed that the practitioners enriched their perceptions about what reflexive teaching means. In this line the same authors in the study “Experiencias reflexivas de asesoría en la práctica docente”, aimed at appraising the effects of a reflexive supervision proposal on the improvement of the teaching practicum feedback process of an EFL program. They concluded that student teachers can be empowered as reflective practitioners and encouraged to be the supporters of their own professional development if they receive feedback not only to inform what happened in the classroom, but also to provide a space to reflect upon their teaching practice (Insuasty & Zambrano, 2014, p. 390).

On the other hand, the study by Padilla & Espinoza (2015) “La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas” indicates that success in achieving the language proficiency in English expected in the student lies in the performance of the teacher, their conceptions, meanings, actions organized and developed in the classroom context, in addition to the focus of his teaching. All this involves a complex task that has been called teaching practice and in this the professionalism of the educator, his responsibility and commitment must be reflected on what he does.

Fernández et al. (2018) described the incorporation of ICT in the pedagogical practices of the future teachers from preschool, elementary, secondary and university cycles of seven degree programs of the faculty of education of a public university. The study outlined the ICT competencies of these student teachers in light of public policies in this regard from three aspects: 1) The degree of incorporation of educational technology in the

practicum processes, 2) The demonstrated ICT competences and their infusion in the classroom, and 3) The technological resources available in educational institutions. The study concluded that although there was incorporation of ICT in classroom practices, still its use was poor and therefore innovation was barely visible in five of the programs studied and good with the student teachers of the ELT program and the Spanish language program.

Finally, the research “Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente” by Latorre (2006) paved the way to characterize the ELT practicum process as it provided elements to focus on the concepts and discourses explicit in the different documents which regulate the ELT practicum program studied. Latorre proposes eleven different criteria of distinction to knowledge in relation to the pedagogical practicum and three types of knowledge in practicum: the **empirical** which insists on the fact that teaching experiences lie on common sense and teachers’ personal experiences, the **practical** which suggests that teachers stick more to echo policies, standards and main trends in education and the **theoretical-speculative** in which teachers reflect on the pertinence of educational policies, adapt their teaching experiences to the context, systematize their own experiences on grounded theory approaches or in accordance to theoreticians in the educational field so as to transform the reality of the classroom or knowledge itself (Latorre, 2006 p. 26).

The Table 1 includes the description to each of the eleven criteria for the three types of knowledge proposed by professor Latorre. Basically, it indicates that educational agents have a body of diverse knowledge from which they elaborate their theories and principles.

Criteria of Distinction	Knowledge Type 1	Knowledge Type 2	Knowledge Type 3
1. nature	empirical	practical	theoretical-speculative
2. relationship that establishes with the object of knowledge	resulting from the personal experience of a subject in front of the object and in a specific situation personal knowledge	directly linked to the object, rooted in situations and very specific contexts, formulated "on purpose" local knowledge	elaborated at a distance and with independence of the object
3. relationship with practice	direct operation, useful application	direct operation, useful application, policies or regulations	general knowledge, indirect, guidance, orientation
4. structuring level	absence or weakness in its internal structuring	strong internal structuring as a socio-technical system that operates in action, global competence, expertise in a field of work	organized and flexible structuring of theoretical and theoretical-practical knowledge, in view of knowing and intervening reality
5. general objective	replicate permanently used knowledge	contribute to the knowledge of theoretical nature, new information generated through the description of empirical procedures and its results.	know to redesign, reformulate and, eventually elaborate, a new knowledge
6. scope of knowledge acquisition	personal trajectory situations lived by the actor	Readjust a pre-existing knowledge concrete situations experienced in the field of professional practice	instances of formal training
7. modes of knowledge acquisition	personal experience	experimentation in the professional context, observation to others and observation of others	study, reflection and personal and collaborative analysis
8. possibility of knowledge explanation	not communicable declaratively because	implicit in the action, but explicit through	Knowledge is likely to be explicit and

	they are implicit in the action	descriptions of procedures used and / or the results obtained	communicated in its principles and senses
9.	possibility of objectification of knowledge	not objectifiable	partially objectivable in some of its elements at the descriptive level
10.	possibility of knowledge formalization in the discourse by the actors involved	not formalized	partially formalized in some of its elements at the level descriptive in its effects
11.	relationship that the actors involved establish with knowledge	opaque to the actor, unconscious possession	partially opaque to the actor, conscious possession of its effects, but not of its principles
			recognizable and appropriable, conscious possession of its principles, senses and effects.

Table 1. Typology of pedagogical knowledge (Latorre, 2006, tipología de saberes [typology of pedagogical knowledge])

Pedagogical and Educational Practice

The Ministry of National Education states in paragraph 2 of article 2 of Resolution 18583 of 2017, that educational degree programs must ensure that students acquire preparation in pedagogical practices. To achieve this, higher education centers will design the curricula of the bachelor programs ensuring that their graduates have the ability to ensure the relevance and achievement of educational processes from the appropriation of the Basic Standards of Competencies, curricular guidelines and quality references in order to strengthen the learning processes of the students. For this, the program must include training in pedagogy, didactics of school knowledge, disciplinary training and research both pedagogical and specific to the discipline. The curriculum must also include training components and academic spaces dedicated to pedagogical and educational practice from three scenarios: 1. *Practice observation*, in which the student observes the

dynamics of the classroom, institution, group management and the teaching of a discipline in the context of performance. 2. *Immersion practice*, the student develops teaching processes in a classroom of a school accompanied by the classroom teacher and 3. *Research practice*, the undergraduate student participates or develops educational projects in context (MNE, 2015, p. 11). Clearly, contemporary higher education is evolving into network cooperation among higher education institutions, society and productive clusters. The social responsibility of knowledge is gaining strength; hence the importance of studying the problems of the context, of attending to social needs, of helping to close the gaps in inequality and the role of human sciences and arts in the process of building modern societies becomes a must (Latorre, 2006).

Pedagogical and Educational Innovations

For the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), educational

innovations include various aspects: of different processes and of the technological, didactic and pedagogical diversity of people. In this manner, a pedagogical innovation implies the implementation of a significant change in the materials, methods, contents or contexts involved in teaching-learning process. Hence, the emphasis on the need to generate new and better teaching-learning processes in different educational milieus require more challenges to comply with the regulations established by the Ministry of Education and the training needs of the social and cultural context of each region. Only in this way is it possible to produce effective, pertinent and effective changes in the students, contents and materials used in the educational process of the English classroom (ITESM, 2017).

On the other hand, Castellanos (2015) argues that there are no tools to generate impact on its own, quite the contrary, if used improperly, without a clear purpose and / or without involving complementary aspects, it may even undermine the initial purpose of its introduction in any system. According to this, it is required that teachers be highly trained in the management of systems, in the resolution of problems which result from the teaching-learning processes and interactions and mainly in the appropriate selection of learning contents, taking into account factors such as the context, the population, the interests and needs of the students. So teachers should strive for fostering innovation in the classrooms (Moreno, 1994; Osorno et al, 2002) upon the building of collective knowledge (Chamorro, González & Gómez, 2008).

Undoubtedly, encouraging the realization of transdisciplinary innovative strategies based on joint problems with other areas of knowledge is necessary to overcome curricular insularism. A constant study of the needs and the educational context, the implementation of varied pedagogical and didactic tendencies can be vital to reinforce the accompaniment that

from pedagogical practice is done to schools and social educational contexts. Sánchez & Pérez (2011) suggest that recharged and excessively fragmented curricular designs, contribute to the mere reproduction and transmission of knowledge which is accommodated as subjects, unconnected plots, prerequisites, or administrative and cumulative protocols of information (p. 148) rather disconnected from the complexities of the schools system.

Methodology

It is worth mentioning that the larger project is structured in three central phases; the present study accounts for some of the findings obtained in the first phase conducted in the ELT program in one of the three universities. Below, a description of each one of the project phases is presented:

Phase I: Characterization: This phase was developed between January 2017 and December the same year. It served to characterize the pedagogical practices of the English Language Teaching program of a state-run university in Colombia.

Phase II: Design: The aim of this phase was to design a proposal of a robust ELT pedagogical practicum program taking into account the different findings resulting from the analysis conducted during the study in phase I.

Phase III: Implementation: In this phase the ELT program will pilot in different schools and/or extracurricular contexts the program for pedagogical practicum designed in phase II, to evaluate its success or weakness in the pedagogical practicum of the ELT Program according to the guidelines proposed by the Ministry of Education in the recent years.

The particular methodology implemented in the phase I, followed an exploratory mixed research approach which included quantitative and qualitative instruments. The qualitative interest was to characterize the pedagogical

practices in light of university, School of Education and ELT program regulations. Its exploratory nature resided in the fact that current scenarios, in which these pedagogical practices took place, needed to be described and critically systematized. Also, the use of a triangulation process and subsequent correlation of the Likert scale surveys was necessary to better comprehend the perceptions of the agents involved in the teaching practices.

Accordingly, the project sought to critically recognize the conceptual and procedural support of the pedagogical practicum of the ELT program, its impact on the initial training of future teachers, to build from there an alternative pedagogical and educational practicum program that allows training the teacher required by today's context needs without ignoring current public regulations regarding initial training.

Instruments, Participants and Data Collection

For the first phase of the present study, the instrument of knowledge typologies (Latorre, 2006) used in the larger project was adopted. It consists of eleven categories to distinguish the different type of knowledge found in the practicum experiences. Subsequently, five Likert scale survey-type perception instruments were proposed to obtain the opinions of the actors involved in the process of pedagogical practicum in the ELT program, the following are the instruments used in the first phase which included a sample of 105 participants distributed as follows:

1. Knowledge typology tables (11 tables were completed from twelve academic documentary sources).
2. Perception survey for school principals (11 people took the survey).
3. Perception survey for student teachers (52 people took the survey).
4. Perception survey for main teachers (12 people took the survey).
5. Perception survey for practicum supervisors (18 people took the survey).
6. Perception survey for academic coordinators (12 people took the survey)

The instruments above were applied during 2017. For the instrument of knowledge typologies; the analysis included twelve different documentary sources: the University Educational Project (UEP), the Faculty Educational Project (FEP), the Faculty Practicum Regulations (FPR), the English Language Teaching Program Practicum Regulations (ELTPR), the ELT Curricular Project (ELTCP), the four didactic component course syllabi (second language learning theories, principles of language teaching, course design and assessment and Computer Assisted Language Learning – CALL) and the student teachers' Lesson Plans (LP) from primary and secondary cycles.

Because of the complexity in the completion of the instrument of knowledge typologies, the first two instruments were applied in the first semester of 2017 and the other four in the second semester of the same year. The focal samples for each instrument were set at a minimum of 10 people per instrument because of the difficulty to collect the data from the different actors involved in the research process. For the instrument number 2 to student teachers, the sample was collected with all the student teachers from the primary and secondary school, the university and the technological cycles (SENA) ending the semester 2017-1.

Results

Documentary Analysis to Distinguish the Type of Knowledge in the Practicum Process

A qualitative documentary analysis was

conducted by resorting to twelve academic sources above mentioned. It was done inductively to reveal the generalizations from the sources utilized to feed the first instrument as it was necessary to synthesize all the information available. As Fraenkel & Wallen (2006) suggest, the data analysis in qualitative research relies heavily on description; even if some statistics are calculated, the qualitative research tends to be used in a descriptive rather than an inferential sense. That is why it was helpful to analyze the information provided with the instrument of knowledge typologies.

In the first place, an analysis to the UEP, FEP, the ELTCP, the FPR and the ELTPR was carried out. Secondly, a review of the four didactic component courses was included the same as with the LP from student teachers in the primary level. The LP from student teachers in the secondary level were broken down and finally the student teacher journals. The percentage assigned to the finding from each one of the twelve sources reviewed was 8.33% and resulted

from the division of the eleven types of knowledge proposed by Latorre (2006). Thus, the sum in each category resulted from the frequency of elements found in the sources analyzed.

The Table 2 summarizes the findings of the eleven criteria to characterize the nature of practicum conceived by the different bodies of the university. To do so, a methodological triangulation technique (Denzin, 1970b) was applied by coding the data of the twelve documentary sources. Although this is not a grounded theory study, the axial coding approach (Strauss & Corbin, 1998; Benaquisto, 2008) was used to classify in three types the ELT program practicum experience: Experiential, Reproductive and Transformative. Secondly, a coding frame technique (Cohen et al. 2008, 467; Larossa, 2005) was implemented to reveal the extant relationships by including the degree of prevalence of practicum tendencies in the sources reviewed. Such degrees were thus placed from the highest to the lowest percentages in the transformative practicum category.

-
1. UEP = University Educational Project
 2. FEP = Faculty Educational Project
 3. FPR = Faculty Practicum Regulations
 4. ELTPR = English Language Teaching Program Practicum Regulations
 5. ELTCP = English Language Teaching Curricular Program
 6. SLLT = Second Language Learning Theories Syllabus
 7. PLT = Principles of Language Teaching Syllabus
 8. CDA = Course Design and Assessment Syllabus
 9. CALL = Computer Assisted Language Learning Syllabus
 10. LPp = Student Teachers Lesson plans - Primary
 11. LPs = Student Teachers Lesson plans - Secondary
 12. JI = Student teachers journals
-

Table 2. Coding for the Table

Type of knowledge identified	Practicum experience categories			Degree of prevalence
	Experiential practicum	Reproductive practicum	Transformative practicum	
4 In relation to practicum aims	25% (LPp, LPs, JI)	41.6% (LPp, LPs, CDA, UEP)	66.6% (UEP, FEP, ELTCP, ELTPR, LPp, LPs, SLLT, CALL)	

10 In relation to knowledge formalization in the discourse by the actors involved	8.33% (LPs)	16.66% (LPp, LPs)	50% (UEP, ELCTP, SLL, CDA, CALL, JI)	High
1 In relation to its nature	25% (ELTCP, LPp, LPs)	41.6% (FEP, LPp, LPs, CDA, PR)	41.6% (UEP, FEP, LPp, LPs, CALL)	
9 In relation to the objectification of knowledge	33.3% (ELTPR, LPp, JI)	25% (FEP, LPp, LPs)	41.6% (UEP, FEP, FPR, ELTCP, ELTPR)	
11 Relationship that the actors involved establish with knowledge	16.6% (LPp, LPs)	16.6% (LPp, LPs)	41.6% (UEP, ELTCP, PLT, CALL, CDA)	
3 In relation to the practicum itself	25% (CDA, LPp, LPs)	41.6% (FEP, ELTPR, LPp, LPs, SLLT)	33.3% (FEP, PLT, LPp, LPs)	
2 In relation to the object of knowledge	33.3% (ELTCP, LPp, LPs, PLT)	25% (FEP, LPp, SLLT)	33.3% (UEP, ELTCP, LPs, CALL)	Medium
5 In relation to the structuring level	16.6% (LPp, LPs)	25% (LPp, LPs, PLT)	33.3% (UEP, FEP, LPp, CALL)	
7 In relation to the type of acquisition	16.6% (ELTCP, LPs)	16.6% (ELTCP, LPp)	33.3% (UEP, ELTCP, LPs, CALL)	
8 In relation to explicit possibilities of explanation	25% (PLT, LPp, LPs)	41.6% (FEP, LPp, LPs, JI, CDA)	25% (UEP, ELTCP, CDA)	Low
6 In relation to the scope of knowledge acquisition	8.33% (LPs, CALL)	33.3% (FEP, LPp, LPs, CDA)	25% (UEP, FEP, CDA)	

Table 3. Practicum Categories in Relation to the Knowledge Criteria Identified

There is a high prevalence of transformative tendencies in several of the sources studied specially for the type of knowledge: “in relation to practicum aims” (66.6%), “in relation to the knowledge formalization in the discourse by the actors involved” (50%), “in relation to its nature” (41.6%), and the “relationship that the actors involved establish with knowledge” (41.6%). The following types of knowledge were less prevalent in all the sources reviewed, thus its prevalence was rated as medium for the types “in relation to the practicum itself” (33.3%), “in relation to the object of knowledge” (33.3%), “in relation to the structuring level” (33.3%), “in relation to the type of acquisition” (33.3%). Finally, there was a low prevalence for the types of knowledge “in relation to explicit possibilities of explanation” (25%) and “in relation to the acquisition dimension” (25%). Interestingly, there was a concomitant prevalence of experiential practicum behaviors which were mainly base on empirics, personal common sense and repetition and memorization of patterns in the student teachers lesson plans as seen in several of the categories for the types of knowledge identified. For instance, in one of the LPs a student teacher wrote:

We will play a word memorizing game; I will start by saying a word, for example: “dessert”, the next person says “dessert” and “watermelon”, then, the next person says “dessert”, “watermelon” and “magazine”. It’s a chain and students have to repeat what the last people have said, but we will do it by rows. (LPs-R1-A1).

In another LPs the following was found:

Ask them things about those animals to strengthen WH questions (e.g. Do you like dogs? what sound do they make? What do dogs eat? (Give them options and ask them if they agree, like some human food like fruit or junk food), what is the animal that dogs do not like? Where you can see a dog?). (LPs-R2-A2).

In the student teacher LP for primary school graders, one read: “Introductory PPT and video: students will watch an introductory video and also they will be given a telling the time hand-out to guide themselves as I get to explain the topic. We will practice and review some vocabulary” (LPp-R3-A3).

In another LPp, the student teacher wrote:

Later, the teacher will teach some verbs through movements. Students will find ten verbs in a bag, the teacher will choose the students at random so they can pick up one of the verbs, read it and write it on the board, then s/he will make the mimic and the students can guess the meaning of the verb” (LPp- R2-A2).

The reproductive tendencies in the practicum were also high in the majority of the twelve sources analyzed, especially for the categories “in relation to practicum aims”, “in relation to the practicum itself” and “in relation to explicit possibilities of explanation” with 41.6% respectively.

The new educational trends propose the construction and reconstruction of knowledge, the experience that leads the student to ask questions that should be tried to be solved with the application of methods according to the situation, but with the scientific knowledge that leads to the solution of problems, participation and integration with society. (ELTCP-R2-A2. Trans.).

Furthermore in the CALL syllabus description, the statement below appeared:

This course seeks to give students an extensive overview of language teaching and learning enhanced by computers. This will engage students in the exploration of a variety of environments in language learning by using and discussing powerful

and existing applications of computer technologies in the language classroom and the creation of Classroom Pedagogical Projects – CPP, useful to use and test the knowledge gained through reading, discussions and manual experiments through ICT's. (CALL, p. 2).

In relation to the acquisition dimension, reproductive tendencies in the FEP were found:

Teacher training is defined from the guidelines of the pedagogical model that determines the curricular design in line with basic and professional competences (Article 2 Resolution 5443 of July 30, 2010) that must be developed with the curricular plans in each program, to train cognitively brilliant teachers, with great human development, capable of solving problems and talented to act in their environment building and transforming realities. (FEP, p. 5).

However, in the CDA, clear examples of transformative nature emerged:

Before facing a real context to teach English to secondary school pupils, it is important for students to know and explore the basic procedures and principles to course design, lesson planning, textbook analysis and evaluation, well as a practical manner in such a way that students are empowered with basic knowledge and skills required for effective teaching of English. (CDA, p. 1).

Transformative tendencies were also identified in the ELTCP in relation to the practicum itself:

In recent years, the project of Pedagogical Innovations has been launched within the teaching practice of the ELT Program basically to motivate practitioners to reflect on a certain problematic situation they wish to solve in the context of their classes and to explore a plan of action tending to their solution in innovative manners. (ELTCP, p. 72).

Broadly speaking, in the analysis

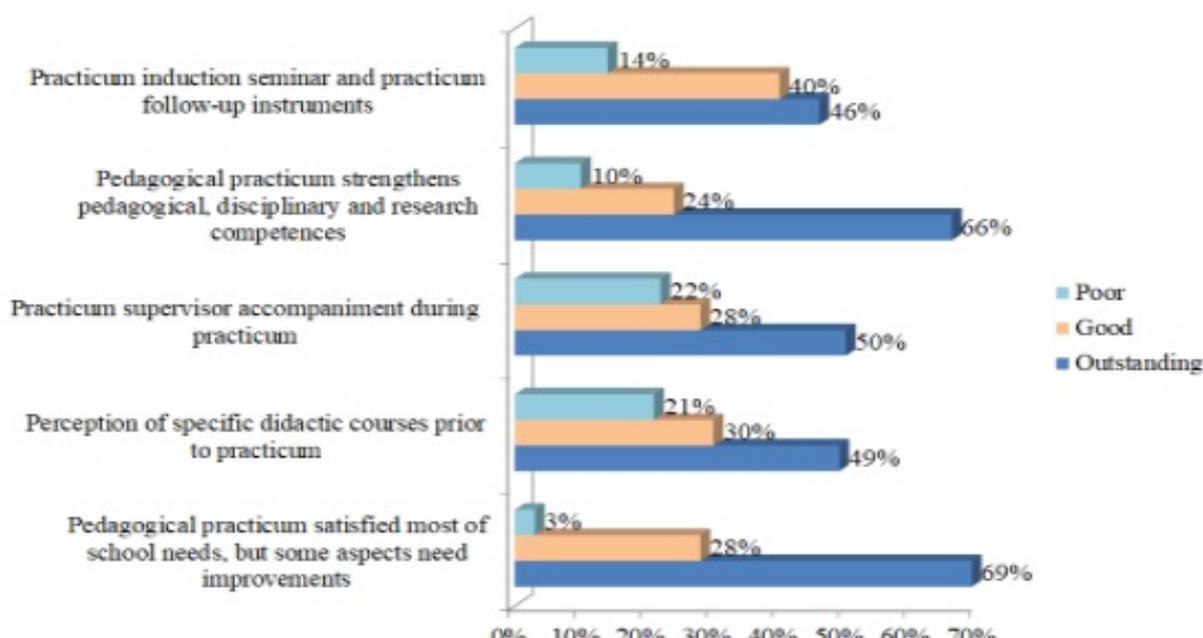


Chart 1. Perception Survey for Student Teachers.

assessment and testing. A variety of relevant themes are incorporated in a theoretical, as done to the twelve sources, practicum experiences with reproductive and transformative tendencies were present in most of the eleven types of knowledge scrutinized.

Perception Survey for Student Teachers³

For 69% of the student teachers the pedagogical practicum satisfied most of school needs, but some aspects need improvements, the 28% of them think that the development of their practicum does contribute positively to reach the objectives set by the schools and 3% reckon that

their work responds satisfactorily to the needs found in the different schools.

It is of great interest to know that 49% of the student teachers see outstandingly the training received in the didactic and pedagogic courses prior to the practicum experience. The 30% consider that these courses provided them with solid foundations to achieve good classes and to know the reality of school. Conversely, the 21% of surveyed ones feel that these courses do not place them in the educational reality nor train them to face special demands from students who come from vulnerable communities for example.

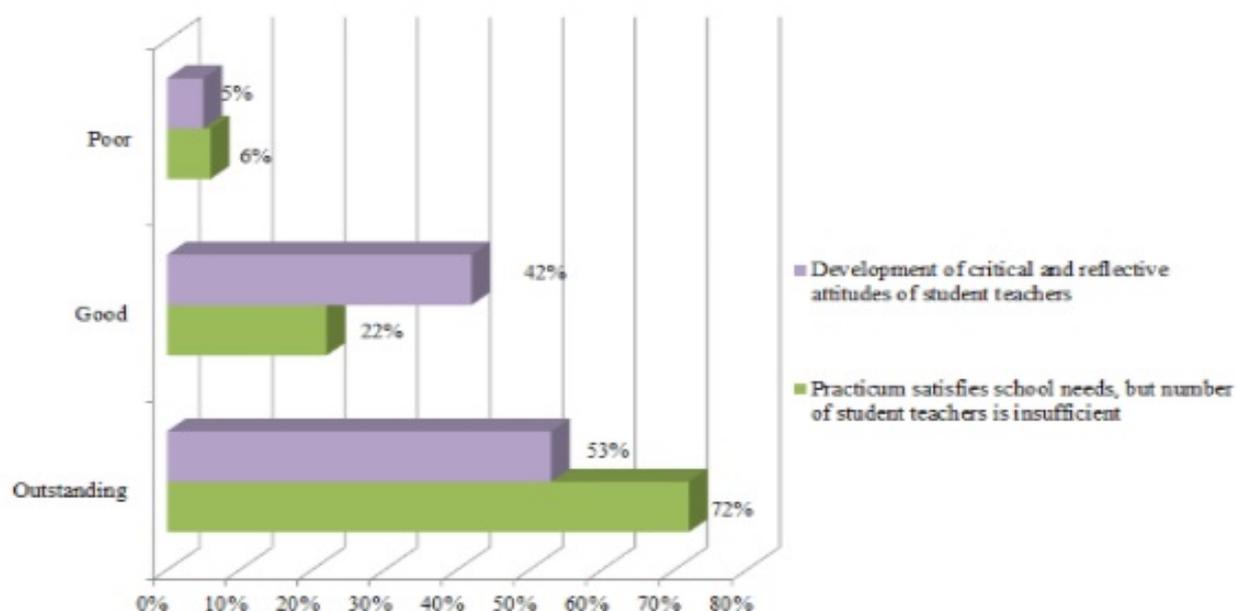


Chart 2. Perception Survey to Practicum Supervisors.

When it came to the practicum supervisors, half of the student teachers considered their accompaniment constant during class observations and advice sessions; such supports had helped them to strengthen their teaching performance. On the contrary, the 28% of the student teachers stated that the work

of practicum supervisors is good and helpful to strengthen some methodological aspects, but rather intermittent. Finally, the 22% of student teachers feel that the accompaniment was insufficient to help them be performant in the practicum experience and gain confidence in terms of classroom management.

³Detailed charts and annexes of the surveys are included in the document "Resultados instrumentos & anexos - fase I", available in the references.

The 66% of the respondents accepted that the experience of the pedagogical practicum outstandingly strengthen their pedagogical, disciplinary and research competences in the area of L2 teaching. Whilst 24% of them said that

solely pedagogical and disciplinary skills have been strengthened. Solely a 10% of the student teachers affirmed that they had been able to strengthen their disciplinary and investigative skills in the area of English.

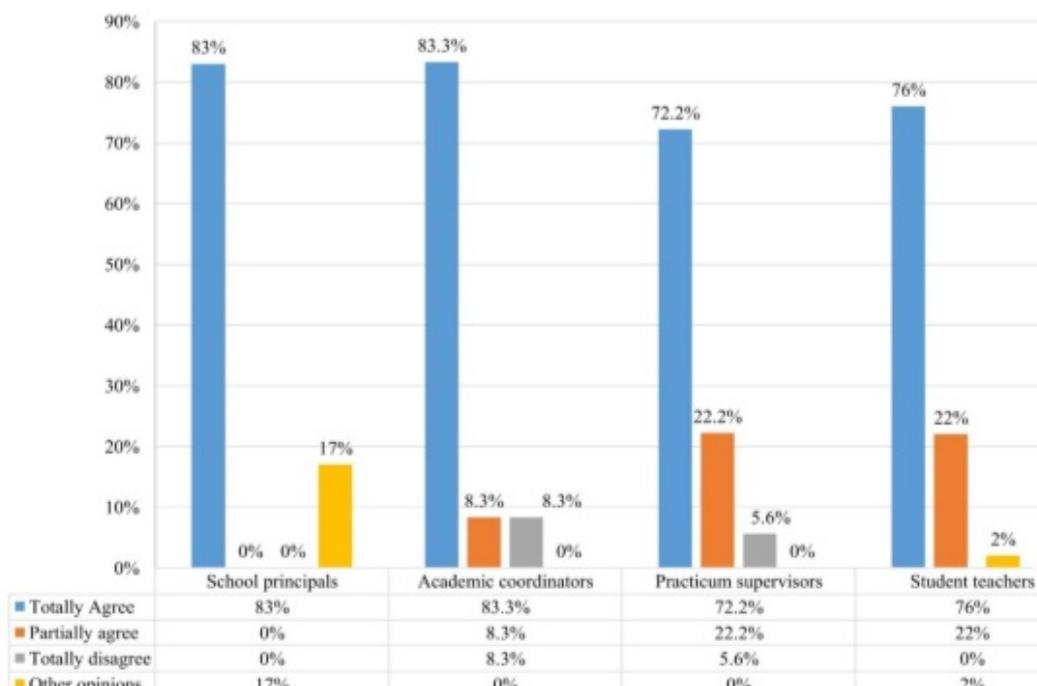


Chart 3. Practicum Experience Contribution to the Achievement of School Goals and Objectives and the Enrichment of Instructional Guidelines.

The 46% affirmed that the induction seminar and the practicum follow-up instruments is appropriate and pertinent; the 40% stated that it is sometimes appropriate and pertinent. The 14% think that it is inappropriate and decontextualized from local educational realities, barely relevant, long and meaningless to deal with the reality they face in the classrooms. For the 72% of practicum supervisors the practicum experience satisfied the needs of schools in the city and its outskirts even if the number of student teachers is insufficient. The 22% consider that the work and number of student teachers is good and the 6% of practicum supervisors believe that the practicum does not meet the specific needs of and the number of student teachers is small to attend the schools in Neiva and the periphery.

Conversely, 53% of the practicum supervisors reckon that the student teachers develop critical and reflective attitudes, incorporate effectively practicum supervisors' suggestions and assume active roles as teachers by reflecting on their teaching performance. The 22% of practicum supervisors consider that the student teachers do well in general terms and the remaining 5% believe that their impact is rather relative as the student teachers only describe their teaching experience, but do not reflect on their performance nor make adjustments to teaching activities.

In the charts below the correlated data from the different instruments is presented. This provided meaningful insights from the agents involved in terms of the impact and pertinence of the practicum experience including the

innovation processes undertaken.

The Chart 3 correlated the perception of school principals, academic coordinators, practicum supervisors and student teachers about the contribution of the practicum experience to achieve the goals and objectives of the schools and the enrichment of school instructional guidelines. It was concluded that school principals (blue bar) with 83% totally agreed; on the other hand the other 17% had

other opinions (yellow bar). Likewise, it was seen that 83.3% of academic coordinators totally agreed while 8.3% of them were partially in agreement and the remaining 8.3% disagreed (grey bar). Interestingly, the practicum supervisors with 72.2% completely agreed, the 22.2% partially agreed and the 5.6% of them totally disagreed. The percentages for the student teachers were rather similar with 76% who completely agreed; the 22% of them partially agreed and the 2% who opted for other opinions.

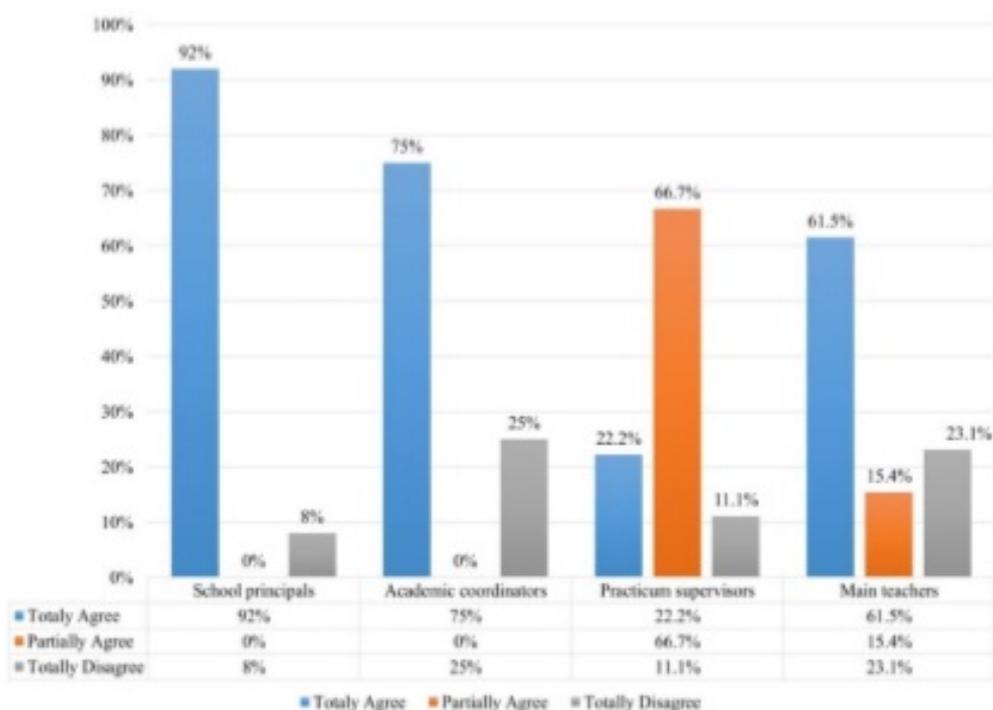


Chart 4. Perception of High-impact Innovative Projects Transcending School Curricula.

The Chart 4 showed the correlation of opinions by the school principals; the academic coordinators, the practicum supervisors and the main teachers about the significant impact of innovation projects performed by the student teachers which transcended school curricula. According to the chart, the 92% of the school principals were totally in agreement with the statement while the other 8% thought the opposite. For the 75% of the academic coordinators the statement was totally correct and surprisingly the other 25% totally disagreed.

On the other hand, the practicum supervisors with 22.2% agreed with the statement, the 66.7% of them partially agreed and the 11.1% of practicum supervisors totally disagreed.

The Chart 5 above included the correlation of opinions by the practicum supervisors, the main teachers and the student teachers about the positive impact of the practicum experience for the initial training of the ELT program future teachers. It was observed that the 89.9%, 92.3%, and 92% of the practicum supervisors, main

teachers and student teachers totally agreed with the statement proposed. In the same way, the 7.7% of main teachers and the 2% of student teacher partially agreed. On the other hand, the 6% of student teachers totally disagreed and

feel unmotivated by the educational panorama they may face and therefore a tenth of them consider to not teaching to look for other horizons in the middle term. The 11.2% of practicum supervisors had other opinions on the matter.

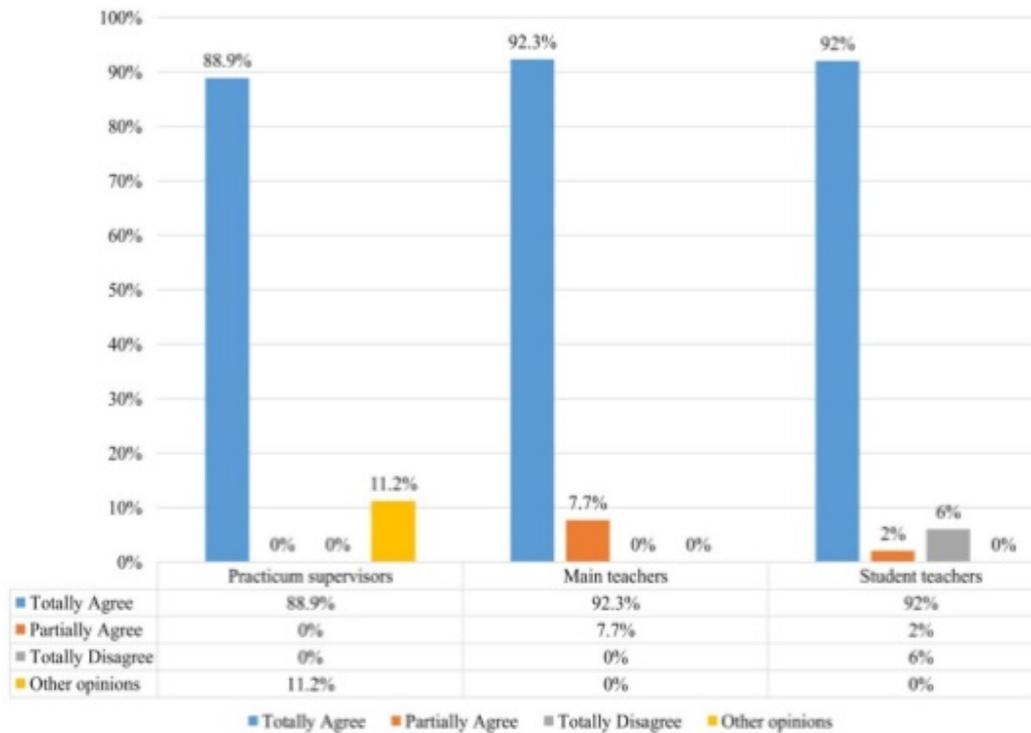


Chart 5. Positive Impacto f the Practicum Experience for ELT Future Teachers.

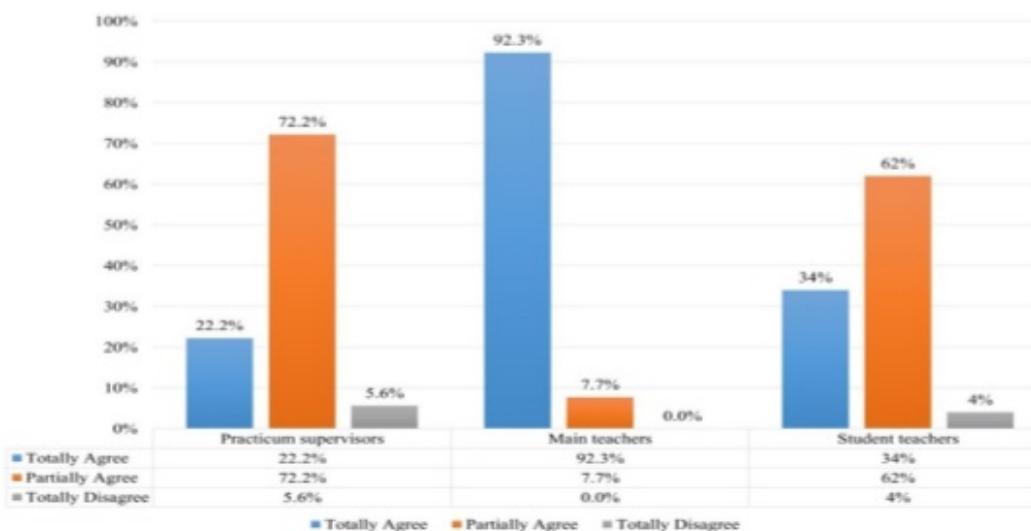


Chart 6. The ELY Pedagogical Practicum Meets the Needs of Schools in the City and its Surroundings.

The Chart 6 included the correlation of opinions by the practicum supervisors, main teachers and student teachers about the fact that the ELT pedagogical practicum met the needs of the schools in Neiva and the periphery. As observed, the 22, 2%, 92,3%, and 34% of practicum supervisors, main teachers and student teachers were totally in agreement with the statement. Also, the 72,2%, 7,7 and 62% of practicum supervisors, main teachers and student teachers were partially in agreement while the 5,6%, of practicum supervisors and the 4% of student teachers totally disagreed with the statement.

Discussion

To achieve the objectives in the present study, six data collection instruments were designed and applied; the first instrument on knowledge typologies included eleven different distinguished types of knowledge presented in the practicum experiences which were aligned to three types of practicum: experiential, reproductive and transformative. The objective of this instrument was to typify the pedagogical practicum of the ELT program in one or several of these three categories according to the model proposed by Latorre (2006). Three sources of information were analyzed: the first since the University Educational Project (UEP), the Faculty Educational project (FEP) and the ELT Curricular Project (ELTCP). The second one from the syllabi of the didactic component courses (second language learning theories, principles of language teaching, course design and assessment and Computer Assisted Language Learning – CALL) and finally from the student teachers' Lesson Plans (LP) developed in the primary and the secondary cycles. The Table 1 above presented the type of practicum found in the ELT program and the degree of prevalence of the practicum experience and its tendency from the information collected in the curricular project

through the typologies instrument⁴. It clearly indicated that most of the knowledge typologies of the ELT program teaching practicum fit the category of **transformative practicum**. However, the objectives of the ECP suggest the imperative need to promote pedagogical and curricular modernization in accordance with social, educational, historical, cultural, political, economic and philosophical demands. In the same way, the syllabi of the ELT program aim at the development of transformative practices of local educational realities.

Interestingly, the analysis to the LP's by the student teachers rather show **reproductive and experiential practices**. The student teachers tend to stick to L2 national and international standards resulting from public regulations, foreign models and theory developments, but little is done from critic or alternative standpoints from the students teachers' own reflections as stated by the practicum supervisors (Chart 2). It was found on most of the LP's analyzed that the student teacher planned the classes based mostly on their experience with the kids rather than trying to base them on fresher approaches. In the criteria of analysis 1 'in relation to its nature' more evidence in the empirical and practical category was found rather than in the theoretical-speculative. The student teachers were more concerned with the description of the activities to develop than on the impact of their actions as teachers in the students (chart 2). Consequently, they devoted themselves more on the filling up of practicum monitoring instruments than on exploring the transformation of their actions in the practicum nor related the class activities they proposed to the reflection processes they undertook in the journals.

On the other hand, in the perception surveys is clear that the practicum of the ELT program

⁴ See the typology charts (pp. 78-170) in the document "Resultados instrumentos & anexos - fase I" included in the references.

partially satisfied the needs of the schools in the city (chart 4). Interestingly, for the main teachers the satisfaction is quite high in contrast to the opinion of practicum supervisors and student teachers who, to a large extent, were partially in agreement with the assertion. Even so, it is worth considering the fact that the main teachers accompanied most of the time the student teachers in their classes and this regular presence allowed to see more clearly the process implemented and the teaching performance of the student teachers in class. Conversely, the practicum supervisors sporadically accompanied the process of the student teachers in the classrooms as signaled by the student teachers (Chart 1).

Likewise, most of the school principals, academic coordinators and main teachers fully agreed that the student teachers implemented innovative projects which impacted positively the schools (Chart 4) even if the perception of more than a tenth part of practicum supervisors and the fourth part of the academic coordinators were not satisfied with the innovation proposals of the student teachers. One important element to discuss is that 78% of the student teachers thought that the contribution and accompaniment received from the practicum supervisors was constant and of great help contrary to the 21% who disagreed. Some considered the accompaniment helpful to their teaching experience, and the others saw it rather poor to strengthen their teaching performance because of its intermittency. What is important was the fact that 78% of the student teachers agreed that the main teachers provided them with valuable support to carry out their teaching practicum satisfactorily.

Although the didactic component courses preceding the practicum prepared the students for the teaching action, the perception surveys suggested that the courses were not enough to make student teachers gain confidence to master classroom management (Chart

1). Thus, an adequate student teachers' classroom management was not achieved until the immersion stage took place as they had the chance to face the social and cultural reality of the schools. Clearly, for the school principals and the academic coordinators there is an urgent need to have more student teachers to attend the demand; this coincides with the perception of 5% of the practicum supervisors who considered that the practicum satisfied the needs of schools even when the students teachers cannot support all schools of the city and its surroundings (Chart 6).

Conclusions

According to the analysis and characterization upon the levels of formalization of knowledge by the student teachers in the practicum experience, the ELT practicum program at the public University firmly involves different agents in the process and points to the consolidation of a practicum program with transformative tendencies. Transformative because of the innovation projects that generate micro processes that alter the realities of the English classroom as the proposals are based on solid theoretical principles, varied teaching approaches and, in some cases, included joint efforts or proposed interdisciplinary solutions to solve specific classroom issues beyond insular responses (Chart 4).

Parallel, they presented nuances of reproductive character, especially with the student teachers' lesson plans where the practicum was more inclined in the reproduction of those same theoretical principles; they did not delve into the need to generate processes of own knowledge production: the student teachers insisted on echoing knowledge rather than producing new curricular and pedagogical constructions in each class. Indeed, the LP's demonstrated experiential and reproductive practices for the different cycles analyzed.

More than two thirds of student teachers pondered that the training preceding the practicum of the ELT program had been appropriate, relevant and effective to address the educational diversity of the local educational context. The 14% of students believed that the practicum follow-up was not very constant, which is in line with similar findings evidenced in other studies on the accompaniment of practicum processes (Montgomery, 1999; Insuasty & Zambrano, 2011). Nearly three quarters of the student teachers reckoned that the didactic courses that preceded the practicum prepared them well, but they were not enough to have them feel confident and be able to demonstrate good classroom mastery.

Undoubtedly, the practicum experience has a positive impact on the comprehensive training of the ELT program future teachers as perceived by the agents involved in the process. This is demonstrated in the results of the perception surveys carried out to school principals, academic coordinators and main teachers. Besides, for the practicum supervisor, the cooperating teachers and the student teachers, the experience allows exploring the real context of the schools of urban and surrounding areas of the city and adjusts to its demands (Charts 3, 4, 5 and 6). It also allows the incorporation of research and innovation as a relevant praxis for the solution of specific problems and needs, both in the classroom of English and in schools. The experience gives to student teachers the opportunity to reflect on their teaching performance and on their role as social agents of change. This is explained in the different practicum monitoring instruments where reflection and innovative approaches were always present in the pedagogical act. It is clear that the sensitization to research (Wedell, 2009) centered in the classroom and the subsequent systematization of innovative experiences is a fundamental element in initial training as

suggested by previous studies (Edge, J. & Mann, S., 2013), and adds to the positive perception of the ELT practicum program.

Finally, it is worrying that after the ELT program practicum experience more than a sixth of future teachers consider looking for other job opportunities in the middle term (Chart 5).

Recommendations

The student teacher perception survey revealed that half of them still stated that the accompaniment done by the practicum supervisor was insufficient to strengthen their abilities and skills inside the classroom. It is of great help to student teachers the implementation of more effective and relevant accompaniment strategies by the practicum coordinator and the practicum supervisors to improve the pedagogical practicum support. The avoidance of prolonged intermittence in the accompaniment by the practicum supervisor is vital. Therefore it is necessary to find ways to motivate the practicum supervisors so that their commitment and classroom follow-up becomes constant.

According to the results, the schools in Neiva and its surroundings require more support from the student teachers and the practicum process by the ELT program, especially for the primary cycle where English teachers are necessary as signaled by school principals, academic coordinators and practicum supervisors⁵. They stated that although the practicum responds to school necessities and contexts, there is still a lack of student teachers to cover all public schools. Therefore the ELT program should not abandon the accompaniment provided to schools in primary grades as it is there where the student teachers begin spreading the importance of learning a new language, the appreciation of

⁵Chart 1, (p. 19); Chart 4.16 (p. 68) and Chart 5.4 (p. 72) in the document "resultados instrumentos & anexos - fase I", included in the references.in the references.

other cultures and the building of students' tolerance to other cultures and manners presented in the world⁶.

The realization of trans-disciplinary innovation plans or joint strategies from different areas of knowledge to solve problems should be invigorated to avoid curricular insularism. Thus; as other studies suggest (Montero, 1990; De la Torre, 1998; Díaz, M., 1998, 2000; Wedell, 2009; Starkey & Rawlins, 2011; Edge & Mann, 2013; Padilla & Espinoza, 2015), a constant reviewing of the needs and the educational context demands, the implementation of varied pedagogical and didactic tendencies and the ongoing innovation can be vital to reinforce the practicum accompaniment in different schools and social contexts of the city of Neiva and its surroundings.

Finally, the "scale i" of the frame of reference for the evaluation of educational innovation projects proposed by López & Heredia (2017), should become a powerful guide to allow both practicum supervisors and student teachers to ponder the pedagogical intervention proposals aiming at achieving more disruptive and revolutionary innovations (ITESM, 2016, p. 5, 6) to overcome curricular insularism. It is a didactic tool useful to evaluate educational innovation projects, promote true impacts in the teaching-learning process and in the orientation of the effort towards concrete actions and constant improvements. In this sense, the scale i should not, for any reason, be considered as an evaluation tool to judge and dishearten the student teachers upon the success, failure or quality of their innovation proposals.

References

- Benaquisto, Lucia (2008). "Coding frame." In *The Encyclopedia of Educational Psychology*, edited by Lisa M. Given, 88-89. Volume 1 and 2. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Page 51-52. Retrieved from: <http://www.stiba-malang.com/uploadbank/pustaka/RM/QUALITATIVE%20METHOD%20SAGE%20ENCY.pdf>
- Campoy, T.J., Gómez, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la Acreditación de Programas*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1295 de 2010. Retrieved march 2018 in: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf.
- Chamorro, González & Gómez (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Denzin, N. (1970b). *Sociological methods: a sourcebook*. London: Butterworth.
- Díaz, M. (1998). *La formación Académica y la Práctica Pedagógica*. Icfes. Bogotá.
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Icfes. Bogotá.
- De la Torre, S. (1998). *Creatividad y cultura*. En Marín Ibáñez, R; López-Barajas Zayas, E. y Martín González, M.T. (coords.). *Creatividad polivalente. Actas y Congresos* (pp.125-127). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Decreto 2450 de 2015 y resolución 18583 de 2017 Ministerio de Educación Nacional – SECAB.

⁶Ibidem, graph 3.3 (p. 40) in the references.

- (2013b). Seis Temas centrales Asociados a las Condiciones Básicas de Calidad de Instituciones y Programas de Educación Superior. Bogotá: SECAB Publicaciones.
- Edge, J. & Mann, S. (Eds.) (2013). *Innovations in Pre-Service Education and Training for English Language Teachers*. London: British Council.
- Fernández, F. (comp.) (2018). *ICT experiences in Surcolombiana University: crossroads among classroom research from initial training to teacher training*. Libro inédito. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Fernández, F. (2018). *Resultados instrumentos & anexos - fase I*. Neiva, Colombia: Google Drive. Recuperado de <http://bit.ly/2lJK8Ty>
- Fierro, Cecilia, Berta y Rosas, Lesvia (1993). *Transformando la práctica docente*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Insuasty, E. y Zambrano, L. (2010). Exploring reflective teaching through informed journal keeping and blog group discussion in the teaching practicum. *In Profile: Issues in Teachers' Professional Development, Vol. 12 No. 2*. ISSN online: 2256-5760
- Insuasty, E. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *In Revista Entornos, No. 24*. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social. ISSN online: 2590-8081. pp. 73-85.
- Insuasty, E. y Zambrano, L. (2014). Experiencias flexivas de asesoría en la práctica docente. *In Lenguaje, 2014, 42 (2)*. Universidad de Valle. ISSN: 0120-3479. pp. 389-414.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey – ITESM. (2017). *¿Qué es innovación educativa?* México. Retrieved March 2018 in: <https://observatorio.itesm.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- Latorre, Marisol (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *En Revista Foro Educativo No. 10*. ISSN online: 0717-2710. Retrieved march 2018 in: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292721.pdf>
- Lopes, Hugo & Blázquez, Florentino (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *En revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (4)*. pp. 29-42. ISSN 1575-0965.
- López, Claudia & Heredia, Yolanda (2017). *Escala i. Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa: guía de aplicación*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. ISBN 978-958-691-566-3. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Imprenta

Nacional de Colombia.

Calidad de la Educación, Bogotá

Montgomery, D. (1999). Positive teacher appraisal through classroom observation. London: David Fulton Publishers.

Padilla & Espinoza (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas. En *Sinéctica versión impresa*. ISSN 1665-109X

Moreno, María del Carmen (1994). Innovaciones pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica. Editorial: Cooperativa Editorial Magisterio. ISBN: 9789582002787

Sánchez, José; Pérez, Carlos (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. In *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 17, enero-diciembre, pp. 143-164 Universidad de los Andes: Mérida, Venezuela. ISSN: 1316-9505.

Montero, L. (1990). Las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del profesorado. Modelos funciones y posibles orientaciones. Actas Simposio Nacional sobre prácticas de enseñanza, Santiago de Chile.

Starkey, L &. Rawlins, P (2011). Teaching practicum in 21st century New Zealand.

Osorno, Martha et al (2002). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula. IDEP: Estrategias para el Mejoramiento de la

Wedell, M. (2009) Planning for educational change: putting people and their contexts first. London: Continuum.



Número de la obra: 76

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

El modelo pedagógico en el área de tecnología e informática y la plataforma Edmodo en la Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein

The pedagogical model in the area of technology and computers and the Edmodo platform in the District Educational Institution Reuven Feuerstein

O modelo pedagógico na área de tecnologia e informática e a plataforma Edmodo na Instituição Educativa Distrital Reuven Feuerstein

Jhan Carlos Herrera Pérez

Candidato a Doctor de la Universidad de Baja California
Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein
Jhan4445@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objeto de estudio el análisis de las clases de tecnología e informática utilizando una plataforma tecnológica y si estas se encuentran alineadas con el modelo pedagógico que persigue la institución educativa. Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein de la ciudad de Barranquilla-Colombia, igualmente se deriva de la tesis doctoral realizada por el autor de este artículo. Algunos docentes en nuestro contexto no tienen en claro la didáctica y estrategias metodológicas que se deben utilizar durante las clases teniendo en cuenta el modelo pedagógico y aún más utilizando herramientas tecnológicas, se realizan una serie de encuestas y entrevistas a cada una de las partes involucradas en la problemática como lo son docentes y estudiantes para indagar si existe concordancia entre lo que dice el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y lo que se realiza en la práctica docente. Se tuvo en cuenta un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, para la recolección de la información, basado principalmente en encuestas, entrevistas, análisis documental y la observación, donde se obtienen los datos genéricos que enmarcan esta investigación. En este estudio recurrimos al método de triangulación que permite reconciliar datos de tipo cuantitativo y cualitativo.

Esta reconciliación significa, para nosotros, complementar los datos derivados de las distintas fuentes. La población seleccionada para la presente investigación pertenece a los grados décimo y undécimo en total 131 estudiantes, para una muestra de 98 estudiantes. Los resultados de las encuestas arrojan que los estudiantes tienen una percepción de que la enseñanza que reciben es de corte constructivista, mientras que el docente se basaba en el modelo crítico.

Palabras clave: Modelos pedagógicos, plataformas educativas, Edmodo, constructivismo, modelo crítico.

Abstract

This article aims to study the analysis of technology and computer classes using a technological platform and if they are aligned with the pedagogical model pursued by the educational institution. This research was carried out at the Reuven Feuerstein District Educational Institution in the city of Barranquilla-Colombia, also derived from the doctoral thesis carried out by the author of this article. Some teachers in our context are not clear about the didactics and methodological strategies that must be used during classes taking into account the pedagogical model and even more using technological tools, a series of surveys and interviews are carried out with each of the parties involved in the problems such as teachers and students to investigate whether there is an agreement between what the PEI (Institutional Educational Project) says and what is done in teaching practice. A qualitative and quantitative approach was taken into account for the collection of information, based mainly on surveys, interviews, documentary analysis, and observation, where the generic data that frame this research is obtained. In this study, we resorted to the triangulation method that allows reconciling quantitative and qualitative data. This reconciliation means, for us, to complement the data derived from the different sources. The population selected for the present investigation belongs to the tenth and eleventh grades in total 131 students, for a sample of 98 students. The results of the surveys show that the students have a perception that the teaching they receive is constructivist, while the teacher is based on the critical model.

Keywords: Pedagogical models, educational platforms, Edmodo, constructivism, critical model.

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo a análise das aulas de tecnologia e informática utilizando uma plataforma tecnológica e se estas estão alinhadas com o modelo pedagógico que procura a instituição educativa. Esta pesquisa foi feita na Instituição Educativa Distrital Reuven Feuerstein da cidade de Barranquilla-Colômbia, também é parte da tese realizada pelo autor de este artigo. Alguns docentes em nosso contexto não têm clareza da didática e estratégias metodológicas que devem ser utilizadas durante as aulas observando o modelo pedagógico e ainda mais utilizando ferramentas tecnológicas, foram feitas uma série de enquetes e entrevistas a cada uma das partes envolvidas na problemática, como são docentes e estudantes para indagar se existe concordância entre o que diz o PEI (Projeto Educativo Institucional) e o que é feito no estágio docência. Foi levado em consideração o enfoque qualitativo e o quantitativo para a colheita de informações, baseados principalmente nas enquetes, entrevistas, análise documental e a observação, de onde se obtém os dados gerais que enquadram esta pesquisa. Neste estudo recorreremos ao método de triangulação que permite conciliar dados de tipo quantitativo e qualitativo.

Esta conciliação significa pra nós, complementar os dados derivados das diferentes fontes. A população selecionada pra a pesquisa pertence a uma amostra de 98 estudantes. Os resultados das enquetes mostram que os estudantes tem uma percepção de que o ensino recebido é de corte construtivista, em tanto que o docente se baseia no modelo crítico.

Palavras-chave: Modelos pedagógicos, plataformas educativas, Edmodo, construtivismo, modelo crítico.

Introducción

Es importante saber cómo aplicar diferentes estrategias educativas cuando se quiere implementar las plataformas web educativas como por ejemplo Edmodo en una institución educativa, por el cual no se deben ver como simples instrumentos para colocar una serie actividades, hay que saber cómo implementar estas con diferentes objetos virtuales de aprendizaje aunando estos con metodologías que logren impactar de gran forma en el estudiante, existen algunas investigaciones, en donde se realizan estudios sobre plataformas educativas y su aplicación en un curso.

Es preocupante ver cómo se limita el uso de estas plataformas, por un lado, por el poco conocimiento que se tiene de esta o porque aun conociendo todas las potencialidades que esta posee solo se decantan por una determinada estrategia pedagógica, como, por ejemplo, colocar solo actividades y no utilizar las herramientas para aplicar evaluaciones, encuestas a estudiantes. Otros de los problemas que se hace evidente es la elaboración de actividades carentes elementos que permitan al estudiante adquirir los conocimientos, es importante que se seleccionen bien los recursos, que se elaboren de una manera adecuada las preguntas, se suministren las indicaciones de una forma correcta. El punto central ante estas problemáticas anteriormente mencionadas aterriza en lo que son los modelos pedagógicos: establecer el comportamiento que presentan los docentes al utilizar estas plataformas web educativas; si responden a un modelo tradicional, constructivista o crítico y si estos están en concordancia con los que se encuentra consignado

en las instituciones educativas; plantear además un modelo de clase que, por un lado, responda a uno de estos tres grandes modelos (tradicional, constructivista, crítico) y relacionarlo con una plataforma web educativa en una secuencia de clases, en donde se establezcan tiempos en donde el docente distribuya sabiamente los momentos según las actividades planeadas y la evaluación que pretende hacer en el aula de clases.

Un análisis previo de los modelos pedagógicos y de la plataforma web educativa Edmodo, así como la consulta al docente de la Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein de la ciudad de Barranquilla, nos permitirán tener una visión de cómo se está realizando el proceso de clases, cuál es su metodología, que recursos están utilizando, para luego evaluar las respuestas y realizar sugerencias finales que permitan dinamizar y potenciar el desarrollo de la labor docente y que los estudiantes obtengan mejores resultados en pruebas estandarizadas así como para su desarrollo como futuros profesionales.

Metodología

En este estudio recurrimos al método de triangulación que permite reconciliar datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Esta reconciliación significa, para nosotros, complementar los datos derivados de las distintas fuentes.

La ejecución será concurrente, es decir, se aplican ambos métodos de manera simultánea -los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo-.

La investigación es de tipo no experimental, es decir, se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos. Por lo tanto, la investigación dada sus características será entonces: mixta, de triangulación con reconciliación de datos, con ejecución concurrente, no experimental.

La población seleccionada para la presente investigación hace parte de la Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein que cuenta con 131 estudiantes en los grados décimo y undécimo - educación media- en estos grados. Esta institución cuenta con un docente de Tecnología e Informática en estos grados.

El método de selección de la muestra es probabilístico, mediante muestreo proporcional estratificado, ya que permite dividir la población en grupos en función de un carácter determinado y después se muestrea cada grupo aleatoriamente, para obtener la parte proporcional de la muestra. Este método se aplica para evitar que por azar algún grupo de estudiantes esté menos representado que los otros. Aplicando las fórmulas se obtuvo una muestra de 98 estudiantes para el presente estudio.

Se determinó elaborar y aplicar una encuesta estructurada al docente, una encuesta estructurada a los estudiantes, una entrevista estructurada a los docentes y estudiantes, además de un análisis documental del PEI de la institución educativa.

La encuesta se realizó al docente para indagar sobre las metodologías que utiliza en clases y poder determinar si estas corresponden a las que se encuentran plasmadas en los PEI de sus instituciones educativas. La encuesta a los estudiantes será para observar si los métodos de

enseñanza según su percepción son los adecuados para su aprendizaje, también para colegiar la información suministrada por el docente y tener una información más global del proceso educativo.

Se realizó una entrevista estructurada o preparada, con una serie de preguntas predeterminadas e invariables que debe responder el docente.

Esto facilita enormemente la unificación de criterios y la valoración de la información proporcionada por el docente entrevistado, de igual forma la observación que en el caso de esta investigación será de mucha utilidad debido a que a través de esta técnica se podrán obtener datos del comportamiento del docente y estudiantes en el aula de clases, ya que se caracteriza por permitir observar determinadas características o particularidades de ellos. Para el procesamiento de datos se utilizará el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) es uno de los programas de mayor uso en los Estados Unidos de Norteamérica, así como en América Latina (Castañeda, Cabrera, Navarro y de Vries, 2010).

Marco conceptual

Para entender que es un modelo pedagógico partimos de la división del concepto en el que en primera medida tenemos la palabra modelo, la cual podemos definir como una representación mental que sirve como punto de partida para entender una realidad. Es a partir de estos que se hace experimentación y cuando se logran resultados deseables colocan en práctica en otros contextos con similares condiciones para la resolución de un problema de la vida cotidiana.

Un modelo entonces se puede decir sirve como herramienta para escribir, interpretar, predecir comportamientos en diferentes situaciones específicas, validar hipótesis y elaborar estrategias de intervención. Cuando le agregamos la palabra pedagógico hace referencia

a una serie de teorías, enfoques que orientan a los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo tales como Ministerios de educación, directivos docentes, docentes y que se ven reflejados en la política educativa, lineamientos curriculares, planes de área, etc. El modelo pedagógico entonces permite representar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la secuencia de las acciones que he de hacer de forma ideal que debe emprender el docente para alcanzar los objetivos y metas propuestas en el marco de la misión y visión institucionales. Existen diversas definiciones de autores sobre lo que es un modelo pedagógico. Por ejemplo, Flórez (1999) afirma que “son representaciones particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos”. Es decir, que un modelo pedagógico:

Determina cómo son las relaciones entre los elementos que se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el maestro, el educando, el objeto de estudio, el entorno, etc. El objetivo de un modelo pedagógico es hacer efectivo el traspaso del conocimiento en contextos socioculturales específicos, los cuales se interrelacionan en una esfera de complejidad. Avendaño, 2012

Por otra parte, Meza (2012) define un modelo pedagógico como “un conjunto de elementos que guían la forma en que debe llevarse a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje para cumplir con la misión, la visión y los principios estratégicos de la institución”.

Ahora bien, dentro del modelo pedagógico existen algunas orientaciones y posturas que debe adoptar el docente en cuanto a que enseña, cómo enseña y de qué forma evalúa a los estudiantes, en este sentido Gómez y Polonia (2008) afirman que:

El estudio de los modelos pedagógicos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante

en un programa o en una planeación didáctica. En algunos de ellos los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí.

En el caso de la incorporación de las tecnologías en la educación, ha sido un aliado estratégico, puesto que con ella “se puede dar solución a muchos problemas que surgen al interior de la sociedad de forma creativa y así poder alcanzar los objetivos que se propone” (Parra, 2014). En este sentido es indispensable que el docente conozca las particularidades del modelo pedagógico de su institución educativa puesto que está según Jaimes (2011) contribuye a que “el docente pueda aprender cómo desarrollar su práctica, relacionándola con elementos como el currículo, la institución, el contexto social y factores de orden político y cultural”. En esta misma línea de ideas Barriga (2008) afirma que:

No es posible pensar en la innovación educativa sustentada en las TIC si ésta no va de la mano de la innovación en los enfoques didácticos y en la transformación de las prácticas educativas de los actores, y si no se contemplan la diversidad de factores contextuales que condicionan su éxito y permanencia.

Por lo que se hace necesario aplicar el modelo pedagógico a la hora de trabajar con TIC, porque pensar que por el hecho de hacer innovación se está cambiando el modelo tradicionalista es insuficiente, la tecnología debe servir como un elemento didáctico potente, pero se tienen que utilizar las estrategias adecuadas para que se obtengan los resultados deseados de acuerdo con los planes de área institucionales.

Existen muchos autores que han investigado sobre este modelo, abordando sus características, ventajas y desventajas, como por ejemplo Ángel

(2018) la presenta como “un modelo cuyas columnas vertebrales son el orden y la autoridad donde el papel protagónico lo ocupa el maestro bajo una enseñanza autoritaria, dueño del conocimiento y la información”. En contraste, el estudiante actúa como un ser disciplinado, pasivo y receptivo. En este sentido Echevarría (2018) afirma que este modelo “sólo ve al alumno como receptor de conocimientos, desempeñando un papel importante la repetición memorística de los contenidos”.

El modelo pedagógico tradicional se orienta a la consecución de los resultados más que al proceso, para esto se fija que se hayan alcanzado los objetivos propuestos a través de evaluaciones periódicas, para que el estudiante obtenga buenas calificaciones tendrá que imitar eficientemente los procedimientos ejecutados por el docente. Al respecto Vives (2016) afirma que la evaluación en este modelo debe ser reproductora de los conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones por parte de los estudiantes, no solo se evalúa lo que aprendió memorísticamente, sino también la comprensión, el análisis y la síntesis de los contenidos.

Este modelo refuerza permanentemente las respuestas correctas para garantizar y reforzar el aprendizaje, el estudiante se desenvuelve en un marco diseñado específico definido previamente por el docente. Por lo que Vergara y Cuentas (2015) expresan lo siguiente:

La evaluación del proceso se efectúa mediante exámenes rigurosos en donde se hacen preguntas tendientes a determinar hasta qué punto han sido asimilados -al pie de la letra- los conocimientos, los algoritmos y las normas enseñadas y transmitidas a los estudiantes.

Mientras que en el modelo pedagógico constructivista el papel que desempeña el docente es de mediador entre el conocimiento sobre un tema determinado y el aprendizaje

de sus alumnos, es decir debe orientar, guiar al estudiante proporcionando ayuda de acuerdo con sus competencias. “Bajo una concepción constructivista, el aprendizaje se conceptualiza como un proceso activo de construcción o reconstrucción del conocimiento por parte de los estudiantes y la labor del profesor es la de mediador que promueve ese proceso interno” (Klingler y Vadillo, 2001).

Hoy en día es uno de los modelos pedagógicos de referencia para las instituciones educativas, ya que concibe al estudiante en múltiples aspectos como el cognitivo, social y el afectivo, teniendo como pilar fundamental los saberes previos del estudiante y a partir de allí engranarlos con los nuevos conocimientos que se van a adquirir en clases.

Las ideas constructivistas surgen, principalmente, de las investigaciones de Piaget y Vigotsky. Por su parte Piaget sostiene que la inteligencia atraviesa fases cualitativas distintas y Vigotsky que el conocimiento es un producto de la interacción social (Serrano, Pons, 2011).

Desde la perspectiva del constructivismo Gagné (1971) en toda situación de aprendizaje hay presentes tres elementos, o grupos de elementos, claramente diferenciados: Los resultados del aprendizaje o contenidos -qué se aprende-, los procesos -cómo se aprende- y las condiciones de aprendizaje -lo que ha de cumplir una actividad o una situación para que el aprendizaje se produzca.

En el modelo constructivista los contenidos se plantean como objeto de aprendizaje más que de enseñanza, el docente actúa como mediador y facilitador del proceso de aprendizaje. Se abren los conceptos a discusión, se tiene en cuenta el progreso de los estudiantes, así como los presaberes y conceptos que este posee, además en la secuenciación de los contenidos se analizan las estructuras mentales de los estudiantes y algo muy importante se problematizan los saberes. De

acuerdo con lo anterior, Zapata (2005) afirma que:

Los contenidos serían el resultado del aprendizaje, es decir el cambio que se produce en el material cognitivo del alumno entre el antes y el después de la actividad de aprendizaje -cambio entendido como incorporación de nuevo material, desecho del antiguo o cambio en el tipo de relaciones entre elementos de conocimiento y/o la forma de procesarlo.

Por otro lado, el modelo crítico promueve la libertad, la autonomía y el respeto a las diferencias y busca concientizar al estudiante que él es un actor transformador de la sociedad con las decisiones que toma y que repercuten en la historia, dar una mirada a la realidad en que vivimos principalmente el contexto, observar las desigualdades y tratar de cambiar esa realidad hacia un mundo más justo y equitativo, como lo expresa Santaella (2014): “en el marco de este modelo debe cuestionarse el orden social y económico, el propio sistema educativo y el conocimiento que éste genera, las relaciones que se establecen en la sociedad, e incluso, las propias experiencias cotidianas”.

La pedagogía crítica invita a pensar en otro tipo de currículo, el cual este centrado en las capacidades, contenidos y competencias, que estén basados en la realidad social y económica, para ello se debe disponer de una variada bibliografía que sirva de soporte a los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de tener su aplicabilidad en el contexto donde se desenvuelven estos actores educativos, en este sentido, Cardona, Ramírez y Gallego (2010) expresan lo siguiente:

Los contenidos son teórico- prácticos y giran en torno a las principales cuestiones, problemas o situaciones complejas que suceden, imperan y dominan en el entorno

social y material, pero es necesaria la existencia de un soporte teórico variado, riguroso y fuerte que permita dar argumentación y consistencia a las reflexiones, opiniones o a la discusión grupal y la posibilidad de acceder a situaciones reales del tema de estudio.

Edmodo es una herramienta que permite la gestión de cursos de forma sencilla, su curva de aprendizaje es realmente exitosa en corto tiempo, presenta opciones muy intuitivas lo cual hace que sea fácil de configurar por parte del docente sin la necesidad de acudir a una persona con niveles medios o avanzados de sistema, por otra parte, los estudiantes pueden hacer su registro a un curso en segundos teniendo el código de la clase y unos datos básicos como nombres, apellidos, usuario y contraseña. Existen muchas definiciones sobre la plataforma Edmodo entre ellas podemos resaltar la que se encuentra en Arango (2015) quien la define de la siguiente manera:

Se trata de una red social, de carácter gratuito, dirigida especialmente al mundo de la educación, cuyo objetivo principal es permitir la comunicación entre profesores y alumnos, se trata de un servicio de redes sociales basado en el microblogging que proporciona al docente un espacio virtual privado

Para Laur (2019), EDMODO “proporciona un método de fácil uso para los profesores y los estudiantes, ya que cada uno crea una cuenta personalizada y segura; los estudiantes propician un aprendizaje personalizado y los educadores realizan sus clases interactivamente”.

En esta plataforma se pueden compartir mensajes, archivos, enlaces, colocar actividades, tareas y hacer uso de muchos recursos de la web. Edmodo tiene múltiples funcionalidades entre las cuales podemos destacar de acuerdo con Garrido (2012) las siguientes:

Crear grupos privados con acceso limitado a docentes, alumnos y padres; disponer de un espacio de comunicación entre los diferentes roles mediante mensajes y alertas; gestionar las calificaciones de los alumnos; compartir diversos recursos multimedia: archivos, enlaces, vídeos, etc; incorporar mediante sindicación los contenidos de los blogs; lanzar encuestas a los alumnos; asignar tareas a los alumnos y gestionar las calificaciones de estas; y gestionar un calendario de clase.

Existen otras plataformas educativas similares a Edmodo, como por ejemplo Moodle, por ello es importante resaltar algunos aspectos en los cuales se parecen y algunos en los cuales se diferencian. Edmodo nace en el momento de mayor esplendor de las redes sociales virtuales y, por ello, la concepción de la plataforma en sí misma se ve abiertamente influenciada por diversos rasgos característicos de las redes sociales, desde elementos que afectan meramente al diseño, hasta aspectos de mayor calado como es la organización del contenido de la plataforma. En este sentido, podemos decir que Moodle tiene una organización modular, ya sea en módulos temporales, en unidades didácticas, etc. Sin embargo, Edmodo pone el acento en la comunicación, otorgando el puesto central dentro de la plataforma al muro, similar en funciones y distribución al muro de Facebook (Gómez, 2011).

Igualmente, la forma en que se organizan los estudiantes dentro de la plataforma, en Moodle se les denomina Cursos, en Edmodo Grupos, por lo que en esta última tanto docentes como estudiantes pueden colocar anuncios en el muro en un grupo específico, adicional a esto el docente puede colocar un mensaje en este mismo en diferentes grupos de toda la institución educativa, por lo que podrían estar participando estudiantes de diferentes grupos en una misma actividad.

En ese mismo contexto, la plataforma Moodle es mucho más compleja por lo que la

curva de aprendizaje es lenta en comparación con Edmodo, la cual es intuitiva y se hace relativamente fácil para los docentes que tienen poca experiencia en la utilización de plataformas educativas. Finalmente, un aspecto importante es que la plataforma Edmodo es de uso privativo, esto significa que, aunque podamos utilizarla y no pagar dinero por ello, no tenemos los códigos fuentes para adicionar o quitar algunas funcionalidades, totalmente diferente en Moodle la cual es de código libre y donde podemos modificar ciertos aspectos si poseemos los conocimientos técnicos o contar con alguien que pueda realizarlos y ajustarlos a la medida de la institución educativa.

Resultados

En la institución educativa el docente del área de tecnología e informática resolvió la encuesta, en el cual se puede evidenciar que existe poca tendencia al modelo tradicional, teniendo en cuenta las respuestas interpretadas en el instrumento. El totalizado de los porcentajes de las cinco categorías, tienen representación 0% de las respuestas seleccionadas en donde el docente no se identifica con este tipo de prácticas en el aula de clases. Es preciso enfatizar en las características más relevantes que justifican el pensamiento tradicional de los docentes, ya que se manifiestan, generalmente, por un rigor y disciplina, así como el énfasis en la formación del carácter social, el método y el contenido de las asignaturas a través de la imitación y emulación del modelo propuesto por el maestro de turno. Los estudiantes oyen, ven, observan y repiten los contenidos y las actitudes del profesor.

En la institución educativa los estudiantes resolvieron la encuesta, en el cual se puede evidenciar que existe poca tendencia al modelo tradicional, teniendo en cuenta las respuestas interpretadas en el instrumento. Podemos observar que el totalizado de los porcentajes de las cinco categorías, representan tan solo un 22% de las respuestas seleccionadas, lo cual es un

porcentaje poco representativo en donde los estudiantes expresan que este tipo de prácticas en el aula de clases no se llevan a cabo.

En la institución educativa el docente del área de tecnología e informática resolvió la encuesta, en el cual se puede evidenciar que existe poca tendencia al modelo constructivista, teniendo en cuenta las respuestas interpretadas en el instrumento. Podemos observar que el totalizado de los porcentajes de las cinco categorías tienen poca representación. 20% de las respuestas seleccionadas, sin embargo, ocupan la segunda posición en modelos pedagógicos a seguir después del modelo crítico.

Evidentemente, los estudiantes de la institución educativa tienen la percepción de que se orientan a partir de este modelo. Lo evidencian las respuestas obtenidas por estos en la encuesta, en donde 41% piensan que están alineados con estas prácticas educativas.

Por otra parte, el modelo crítico, según los resultados arrojados por la encuesta realizada a los docentes de la institución educativa, se orienta a partir de estos, ya que el 80% concibe prácticas educativas alineadas con dicho modelo pedagógico. Evidentemente, los estudiantes de la institución educativa tienen la percepción de que se orienta en gran medida a partir de este modelo: 37% piensan que están alineados con estas prácticas educativas, quedando en segundo lugar entre los modelos pedagógicos después del constructivista.

Si nos apegamos a los resultados estadísticos, podríamos decir que en el pensamiento pedagógico del docente de esta institución educativa ocupa el primer lugar el enfoque crítico (80%), seguido de lejos por el modelo constructivista (20%); mientras que, por el lado de los estudiantes, las encuestas reflejan que la percepción de estos es que la institución se orienta bajo el modelo pedagógico constructivista (41%), seguido de cerca del modelo crítico

(37%) y, por último, el modelo tradicional (22%). Lo anterior demuestra la fortaleza del proyecto pedagógico de la institución en el que actualmente se viene trabajando en su actualización a través de la hoja de ruta como lo es el PEI (Proyecto Educativo Institucional), que se encuentra enmarcado en el modelo crítico-social.

Las entrevistas a los estudiantes fueron de vital importancia, ya que mediante esta se ahondaba en algunos aspectos como los contenidos que eran observados en Edmodo, el tipo de actividades, entre otras.

Se indagó sobre cómo había sido la experiencia con la plataforma Edmodo en el área de tecnología e informática, en donde se encontraron diversas apreciaciones, la mayoría de los entrevistados afirman que es muy entretenida, fácil de utilizar, que allí se encuentran todas las actividades que hay que realizar y están disponibles todo el tiempo mientras termina cada periodo escolar, mientras que otros estudiantes presentan algunas observaciones como que se deberían colocar actividades variadas que no impliquen solo - copiar y pegar- y utilizando un solo programa Microsoft Word. En razón a lo anterior, los estudiantes sugieren que se asignen actividades en donde utilicen otros programas diferentes a Microsoft Word, como Excel, Powerpoint, Camtasia, Prezi en donde aprendieran sobre hojas de cálculo que les sería muy útil en asignaturas como estadísticas, además de saber realizar presentaciones con los programas Powerpoint y Prezi que se requieren en otras áreas del conocimiento en la institución educativa, lo mismo que para la realización de videos un programa como Camtasia.

Ante las respuestas anteriores, se les preguntó acerca del tipo de actividades que realizaban en Edmodo. Ellos explicaron que eran sobre diferentes temas -algunos relacionados con el medio ambiente, medios de comunicación y

tecnología, programas de computador. Por lo general, el profesor coloca una serie de preguntas que tienen que consultarlas en una página suministrada por el docente o a través de búsqueda en Google, se responden en Microsoft Word sino en Wordpad, se guarda y se envían a través de la plataforma Edmodo.

Expresaron de igual manera que los portátiles se encuentran en muy mal estado, que no posibilita que la realización de las actividades comience a tiempo ya que al docente le toca solucionar muchos problemas por este concepto, además que en ocasiones el internet se torna lento y se dificulta hacer las consultas y subir las actividades a la plataforma. En otro orden de ideas, se indagó sobre la utilización de algunas opciones que presenta la plataforma Edmodo como la realización de Encuestas, Pruebas o exámenes a lo que los estudiantes afirmaron que no las habían utilizado, quizá en alguna ocasión pero que no era frecuente. Las actividades se realizan en grupos, consideran los estudiantes que las clases de Tecnología e Informática son prácticas, aunque algunos la consideran aburrida porque las actividades se desarrollan en el mismo programa.

La entrevista con el docente fue muy amena, cordial, fue muy amplio en las respuestas sin temor a expresar algunas dificultades que se presentan en su labor docente. Inicialmente se hicieron algunas preguntas concernientes al estado de los equipos disponibles en la sala de sistemas, así como su infraestructura en general, basado en las siguientes preguntas: ¿Su salón de clases cuenta con medios tecnológicos?; ¿Es suficiente la cantidad de computadores disponibles dentro de la sala de sistemas?; ¿Cómo se encuentran los equipos (pc's, portátiles, etc) que utilizas dentro de la sala de informática?; ¿La conectividad o internet tiene la velocidad adecuada para la realización de las actividades en clases?

Pisos dañados: se han desprendido algunas

baldosas por lo que los estudiantes y docentes podrían tener un accidente, hasta el momento no han existido, pero podrían presentarse si no se reparan.

Parte del techo, cielo raso descubierto: representa un problema de seguridad y a la vez de higiene, en primero en tanto que personas que quieran robar los elementos de la sala de sistemas tendrán acceso mucho más fácil, por otro lado algunos animales se han visto pasar durante las clases tales como gatos, ratas y estos han dejado excrementos sobretodo en el área donde se guardan las maletas que contienen los portátiles, como es bien sabido estas pueden ocasionar algunos peligros para la salud humana de quienes entren en contacto con ellas.

Falta de tomacorrientes: no existen suficientes tomacorrientes a lo largo de la sala de sistemas, por lo que no se pueden colocar los cargadores en los puestos asignados a los estudiantes, es por ello por lo que al descargarse los portátiles o faltando algún tiempo se tienen que desplazar a algún sitio donde haya tomacorrientes, lo que genera una aglomeración en un espacio pequeño de la sala y, por ende, desorganización dentro de la misma.

Mesones inestables: estos se definen como los lugares donde se colocan los portátiles para que trabajen los estudiantes, presentan algunos problemas que podrían ocasionar la caída de los portátiles. Escritorio docente inestable: se puede apreciar como a este no se le pueden colocar muchos libros y no puede mantener el equilibrio si le quitan el apoyo de un lado de la pared, no puede ser usado para colocar el video beam en la sala de sistemas por este problema.

Elementos electrónicos dañados: estos ocupan un espacio importante en la sala de informática, en donde se podrían ubicar algunos estudiantes, además al entrar da la percepción de desorden.

Portátiles: se encuentran en mal estado físico, lo cual afecta la optimización del tiempo, ya que el docente tiene que disponer de un espacio para arreglar los problemas de software o hardware que surgen al inicio de las clases. No hay suficientes computadores, solo están de 9 a 10 computadores en funcionamiento en regular estado para un promedio de 37 estudiantes por curso, lo cual se hacen insuficientes.

Video Beam: cuenta con un video beam el cual es compartido con las demás áreas del conocimiento, además su uso es limitado dentro de la sala de informática puesto que a veces no hay lugar donde colocarlo o el espacio donde debe estar ubicado se encuentran estudiantes ya que no hay más sitios donde puedan cargar sus portátiles.

La conexión a internet es muy buena, ya que tiene una velocidad de descarga de 25 megas y de subida de 5 megas en fibra óptica. Existe una problemática y es que algunos portátiles no están configurados correctamente, ya que la cuenta de administrador se encuentra sin claves de acceso por lo que los estudiantes han conseguido la contraseña del internet y hacen uso de él por lo que algunas veces este se torna lento.

No existe un programa de mantenimiento correctivo, ni preventivo que permitan tener en buen funcionamiento la sala de sistemas, en lo que concierne a las instalaciones físicas, equipos de cómputo, internet, entre otros para que se pueda llevar a cabo las clases con la mayor calidad posible.

Dentro de las funcionalidades de la plataforma se destaca que se han realizado pocas pruebas, la mayoría de las evaluaciones se realizan en hoja, uno de los motivos es para evitar el fraude o copia con otros estudiantes quienes pueden compartir respuestas, no hay suficientes computadores por lo cual tienen que trabajar en un mismo computador dos y tres estudiantes por lo que se hace difícil implementarlas,

igualmente no se definen grupos fijos porque los estudiantes van acomodándose, dependiendo de la disponibilidad de los computadores. Expresa además que ha sido un error no haber utilizado la opción de Encuestas que es muy útil para trabajarla con los jóvenes, aunque afirma que si ha realizado material didáctico y que se encuentra disponible en Edmodo.

Según la revisión documental realizada en la institución en su PEI (Proyecto Educativo Institucional), se pudo evidenciar que el modelo pedagógico que siguen es el crítico- social. En conversaciones con algunos docentes y directivos docentes estos comentaron que este documento se había elaborado en el año 2007 en el cual el modelo pedagógico era crítico-social- dialogante. Luego se hicieron unas actualizaciones en la cual se concertó con la participación de la comunidad educativa el modelo pedagógico vigente crítico-social. El docente de tecnología e informática en particular en entrevista realizada tiene conocimiento del modelo pedagógico de la institución, que es tenido en cuenta en el plan de área para la implementación de las estrategias, metodologías, contenidos, etc. En este modelo pedagógico los contenidos deben de ser socialmente significativos y las actividades constructivas y de aprendizajes compartidos. En este modelo se busca como finalidad educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea, el contenido es importante que sea aprendido por el alumno porque será la expresión de sus intereses y experiencias. Esa realidad ha de ser "descubierta" por el alumno mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, en las que el protagonismo lo tenga el propio alumno, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones hacen parte de los hallazgos y recomendaciones sugeridas para los diferentes actores que hacen parte de la escuela

y entidades que intervienen en ella para su buen funcionamiento, estas se encuentran en el documento base para esta investigación y realizada por el presente autor (Herrera, 2019).

Debe definirse un soporte técnico quienes se encargarían de realizar mantenimientos preventivos y correctivos a los computadores y redes de la institución educativa, actualización de sistemas, esta área podría ser apoyada por estudiantes practicantes del SENA.

Además, la institución debe de disponer de un inventario donde se identifiquen los activos con que cuenta la sala de informática, los cuales van más allá de los computadores, puesto que existen modems, video beams, entre otros elementos, así como tampoco hay procedimientos para disponer de los medios cuando estos ya no tienen ninguna utilidad, esto se evidenció al observar una cantidad de computadores obsoletos en la sala de informática reduciendo el espacio y deteriorando el ambiente de aula.

Realizar mantenimientos periódicos a los computadores de la sala de informática, para esto debe establecerse un cronograma, debe definirse un responsable que puede ser el coordinador de la institución educativa o el docente del área de tecnología e informática, este trabajo lo debe hacer esencialmente el soporte técnico.

Deben realizarse reparaciones del cableado de energía eléctrica, deben instalarse más tomacorrientes para poder conectar los cargadores de los portátiles, la sala de informática no cuenta con espacio suficiente para el desplazamiento del docente y ubicación de los estudiantes quienes tienen que sostener los portátiles en sus manos, se recomienda ampliar el lugar o cambiar la disposición de las mesas.

A través de los resultados de investigación se pudo evidenciar la mezcla de paradigmas pedagógicos en cualquiera de las categorías analizadas Enseñanza, Aprendizaje, Contenido,

Rol Maestro/Estudiante y Evaluación desde las dos visiones tanto del maestro como del estudiante. Es decir, una cosa es lo que se encuentra en el P.E.I -Proyecto Educativo Institucional- y otra lo que se refleja en la práctica académica. Aunque los resultados obtenidos muestran una aproximación al modelo pedagógico de la institución educativa que es el crítico-social.

Estructurar a partir de contenidos y procesos disciplina- res y culturales, relacionados con métodos y estrategias para su puesta en acción, considerando los intereses de los estudiantes, los recursos disponibles y las fortalezas y limitaciones contextuales.

Enriquecer el ambiente de aprendizaje con contenidos digitales, software de simulación y videos entre otros recursos, tanto para matizar y profundizar una temática.

Diseñar espacios que posibiliten el ejercicio de debates mediante foros, comentarios, chats, etc., que permitan dar lugar a comunidades de aprendizaje donde se evalúe y construya conocimiento colectivo a partir de la constante interacción con el ambiente virtual.

Introducir problemas más complejos dentro del área tales como la programación, el trabajo colaborativo en entornos digitales, el uso de simuladores, o la lectura y escritura multimodal.

Los instrumentos nos dejan ver que los docentes se encuentran identificados con el modelo pedagógico que marca la institución educativa en la categoría enseñanza, en la encuesta realizada obtuvo un 67% frente a un 33% del constructivismo y es que no es de extrañar porque el antiguo modelo era el constructivismo social dialogante.

En la práctica reflejada en la plataforma Edmodo se observa el contenido de la enseñanza en el área de Tecnología e Informática donde hay

que hacer las siguientes observaciones:

- Se centra en asignaciones solo de tipo conceptual para que se consulte sobre algunos temas.
- No hay creación de quizzes o cuestionarios de respuestas múltiples, respuesta corta, etc.
- No hay diseño de encuestas.
- No se comparten videos que se encuentran en la web para su posterior discusión.
- No hay espacios de discusión en las publicaciones cada vez que se deja alguna actividad.
- No se comparten archivos, presentaciones en Powerpoint.
- Escasamente se comparten enlaces en la web que proporcionan ayuda para consultar los temas.
- No se observa la creación de grupos dentro del curso.
- Los productos o entregables a través de la plataforma se limitan a ser entregados en el programa Microsoft Office Word.

Se debe buscar que las actividades vayan más allá de la realización de estas, que exista reflexión, discusión y se fomente la conexión con las temáticas de las otras clases.

Preparar clases más dinámicas ya que las actividades se limitan al desarrollo de preguntas conceptuales y las herramientas que se les enseñan son muy limitadas, es decir, solo trabajan los programas Microsoft Office Word y Wordpad. Utilizar programas de computadora que permitan dar cumplimiento a lo estipulado dentro del plan de área, tales como programas para la creación de páginas web gratuitos que se encuentran disponibles en la web, elaboración de blogs en Blogger y Wordpress que se articulen

con las demás áreas del conocimiento.

Se requiere que el directivo docente coordinador sea capaz de hacer observaciones aleatorias y programadas a las clases, revisar los planes de clases y tener un formato que permita evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como el desempeño docente para de esta forma orientar y solucionar problemas concretos.

Articular estrategias didácticas en el proceso de aprendizaje que involucren la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Creación y combinación de distintos tipos de entornos virtuales como páginas web, blogs, plataforma Edmodo, que operan simultáneamente y ponen en relación con varios grupos de estudiantes, funcionando como escenarios de aprendizaje colaborativo y fortaleciendo redes de aprendizaje.

Activar durante la evaluación diagnóstica los conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos fundamentos tratados. Los estudiantes puedan analizar críticamente el trabajo realizado y valorar con sus compañeros los procesos desarrollados. Evaluar el intercambio de opiniones, experiencias y aprendizajes de los estudiantes durante el desarrollo de la puesta en común.

Si bien es cierto que el docente posee un título de ingeniero de sistemas, en los últimos años no ha recibido capacitaciones que actualicen sus conocimientos disciplinares y aún más que logren afianzar los que se refieren a pedagogía, se recomienda entonces inscribir al docente como primera medida en cursos virtuales del Sena, entre ellos: Herramientas TIC para la Creación de Recursos Didácticos, Estrategias Pedagógicas para el Desarrollo del Pensamiento, entre otros que se encuentran disponibles en su página web. Deben establecerse mecanismos eficientes de recambio de equipos de cómputo en las instituciones educativas del país, para ello se recomienda manejar una plataforma en donde

se visualice el número de meses en que fueron asignados los equipos, de esta forma se puede determinar la garantía que tienen estos para ser reparados, ser cambiados por este criterio y una vez expire la garantía, determinar un tiempo en meses en el que se deberá hacer recogida de los portátiles y demás elementos y entregar unos nuevos.

La garantía no puede otorgarse por un sticker que se encuentra debajo de los portátiles, puesto que a medida que pasa el tiempo este se va desgastando, debe haber otros mecanismos que permitan la identificación como el número de serial del equipo. A la plataforma sugerida, debería tener acceso el jefe de área de tecnología e informática, rector, área de calidad educativa de la secretaría de educación, ser manejada por Computadores para Educar y supervisada por el Ministerio de Educación Nacional.

Referencias

- Ángel, L. (2018). Teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos implementados en la enseñanza de canto en la lic. en música de la UPN. Recuperado en: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9392/TE20195.pdf?sequence=1&sAllowed=y>, (4 de Abril de 2019).
- Arango, M. (2015). Usos reales de la red social edmodo en una experiencia de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje en el grado cuarto c de la institución educativa suroriental de Pereira. Recuperado en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5838/3713344678A662u.pdf;jsessionid=AD4E263650CD0F1BDFA2AD7860BB48AB?sequence=1>, (12 de Octubre de 2016).
- Avendaño, W. (2012). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva, Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n36/n36a09.pdf>, (18 de Octubre de 2016).
- Barriga, F. (2008). Educación y nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: ¿hacia un paradigma educativo innovador? *Sinectica*, (30), 1- 36.
- Cardona, N., Ramírez, J. y Gallego, V. (2010). Identificación del modelo pedagógico predominante en el programa ciencias del deporte y la recreación de la universidad tecnológica de Pereira según la percepción de sus estudiantes y profesores. Recuperado en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1377/796077C268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, (24 de Marzo de 2017).
- Echevarría, Y. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿arquetipo de la educación en el siglo xxi? su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema. Recuperado en: <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/67-el-modelo-pedagogico-tradicionalarquetipo.pdf>, (8 de Abril de 2019).
- Flórez, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Colombia, Editorial Mc Graw Hill.
- Gagné, R. (1971). Las condiciones del aprendizaje. Aguilar, Madrid.
- Garrido, A. (2012). Edmodo. ¿Qué es Edmodo?. Recuperado en: <http://edmodo.antonio Garrido.es/introduccion.html>, (26 de Octubre de 2016)
- Gómez, M., Polania, N. (2008). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Recuperado en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>, (13 de Octubre de 2016).

- Gómez, G. (2011). Edmodo o cómo gestionar la clase comunicativa de forma fácil y eficaz, Consultado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0064.pdf, (09 de Julio de 2020).
- Herrera, J. (2019). El modelo pedagógico en el área de tecnología e informática y la plataforma Edmodo en la Institución Educativa Distrital Reuven Feuerstein. Tesis . Doctoral, Universidad de Baja California.
- Jaimes, W. (2011). Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de educación media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Recuperado en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/20956356.pdf>, (30 de Octubre de 2016).
- Klingler, C., y Guadalupe, V. (2001). Psicología cognitiva: estrategias en la práctica docente. McGraw Hill. México. D.F.
- Laur, D. (2019). Instant Edmodo How-to. Birmingham: Packt Publishing Ltd. Recuperado en: <https://books.google.com.co/books?id=IHK4EFn6U7YC&pg=PT24&dq=Instant+&v=onepage&q=Instant&f=false>, (16 de Octubre de 2016).
- Meza, J. (2012). Modelo pedagógico para proyectos de formación virtual. Recuperado en: <https://gc21.giz.de/ibt/var/app/wp342P/1522/wpcontent/uploads/2013/02/Ebook-final.pdf>, (19 de Octubre de 2016).
- Parra, J. (2014). Creatividad y tecnologías de la información y la comunicaci3ntic en la educación media. Recuperado en: http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/7447/1/JuanParra_2014_creatividadtecnologia.pdf, (9 de Octubre de 2016).
- Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. Recuperado en: http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32270/R_eiDoCrea-Vol.3-Art.21-Santaella.pdf;jsessionid=6005B70B3D23A81344F8D5D720D6D0F4?sequence=1, (11 de Abril de 2019).
- Serrano, J., Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Recuperado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/riedie/v13n1/v13n1a1.pdf>, (18 de Octubre de 2016).
- Vergara, G., Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>, (11 de Abril de 2019).
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066089>, (18 de Abril de 2019).
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. Recuperado en: <http://www.um.es/ead/red/M2/zapata47.pdf>, (25 de Marzo de 2018).

Borges y la matemática

Borges and mathematics

Borges e a matemática

Hernando Gutiérrez Hoyos

Especialista en Matemáticas Avanzadas

Universidad Surcolombiana

herguho@usco.edu.co

Resumen

La creación Matemática y la creación Literaria tienen más afinidades y analogías que otras actividades que comprometan al cerebro humano. Muchos de los objetos y elementos sobre los cuales trabajan algunas teorías Matemáticas son verdaderas ficciones al igual que los objetos y los seres que protagonizan un cuento o una novela. Así, por ejemplo, los Alephs introducidos por Cantor para cuantificar los Conjuntos Infinitos (estableciéndose como cardinales Transfinitos) son retomados por el ilustre literato Jorge Luis Borges para muchas de sus construcciones narrativas en las que materializa y objetiva algunos infinitos como totalidades (en acto).

El rigor que acompaña el discurrir en la construcción de las teorías Matemáticas para garantizar la coherencia y evitar las contradicciones estructurales, es similar al rigor que el literato le imprime a su obra para hacerla consistente y darle credibilidad.

Palabras claves: Borges, Cantor, infinito potencial, infinito actual, Aleph.

Abstract

Mathematical creation and literary creation have more affinities and analogies than other activities that engage the human brain. Many of the objects and elements on which they have some mathematical theories are true fiction, as are the objects and beings that star in a story or novel. Thus, for example, the Alephs introduced by Cantor to quantify the Infinite Sets (establishing themselves as Cardinal Transfinite) are taken up by the illustrious writer Jorge Luis Borges for many of his narrative constructions in which he materializes and objectifies some infinities as totalities (in act).

The rigor that goes along with the construction of Mathematical theories to protect coherence and avoid structural contradictions is similar to the rigor that the writer places on his work to make it consistent and give it credibility.

Keywords: Borges, Cantor, potential infinity, actual infinity, Aleph.

Resumo

A criação matemática e a criação literária têm mais proximidades e analogias que outras atividades do cérebro humano. Muitos dos objetos e elementos sobre os quais trabalham algumas teorias da matemática são verdadeiras ficções semelhantes aos objetos e personagens que protagonizam um conto ou um romance. Deste modo, os Aleph introduzidos pelo cantante para quantificar os Conjuntos Infinitos (estabelecidos como Cardinais Transfinitos) são retomados pelo ilustre literato Jorge Luís Borges para muitas das suas obras narrativas, nas quais materializa e objetiva alguns infinitos como totalidades (em ato).

O rigor que acompanha o decorrer na construção das teorias da matemática para garantir a coerência e evitar as contradições estruturais, é semelhante ao rigor que o literato coloca na sua obra para fazê-la consistente e acreditável.

Palavras-chave: Jorge Luis Borges, Cantor, infinito potencial, infinito atual, Aleph.

El propósito de esta reflexión es presentar evidencias sobre la existencia de analogías y afinidades entre la creación Literaria y la creación Matemática partiendo del manejo que en estos campos del conocimiento, y por iniciativa de reconocidos y acreditados cultores de las mismas, se le ha dado a algunas categorías genéricas que han sido objeto de estudio en las ciencias y la filosofía, además de inspiración artística e incluso material de especulaciones de todo tipo, incluyendo las místicas y esotéricas que son las más concurridas y favorecidas popularmente. Para tal fin he seleccionado algunos temas tan problemáticos y antiguos como el ser humano, que en Filosofía y Literatura han sido tratados con la discrecionalidad y la licencia propias de dichos campos del saber, mientras que en Matemática se les encierra en los esquemas del rigor y el formalismo inherentes a la disciplina.

El primer tema por abordar será el del Infinito. Seguramente un tema tan antiguo como el Homo Sapiens y generador de controversias en cualquier campo donde pretenda ser discutido. Para asumir este tema desde los frentes de trabajo amablemente confrontados en esta exposición, sin otra intención que la de buscar sus relaciones, la Literatura y las Matemáticas, he convocado a Jorge Luis Borges (Buenos Aires, Argentina, 1899; Ginebra, Suiza, 1986) y

George Cantor (San Petersburgo 1845; Alemania 1918) respectivamente. En representación del enfoque Literario se cita a Borges no sólo por ser uno de los mayores exponentes de la creación en este campo, sino por su cercanía con la Matemática. Borges, es necesario aclararlo, no es Matemático; ni siquiera podemos hablar (como lo creen algunos biógrafos y admiradores de Borges) de algo que pueda llamarse el Pensamiento Matemático de Borges. Lo que sí es incuestionable, es la profunda admiración y el respeto que este profesaba por la matemática. Se acercó a Ella para recrear, desde el rigor y la precisión, sus ideas sin renunciar a la ficción, la fantasía y la inventiva que constituyen la esencia de la creación literaria. Para él, en cierto sentido, la Matemática fue el aval de muchos de sus cuentos, relatos y ficciones.

En el enfoque Matemático estará Cantor, uno de los matemáticos más admirados, respetados y estudiados por Borges; tal vez por haber sido una mente lúcida, distanciada de los lugares comunes, contradictoria, obsesionada de las normas y convencionalismos que desde la Edad Media reducían la creación matemática al entorno de las concepciones escolásticas, y la primera en trascender las fronteras de lo finito para domesticar una de las bestias mitológicas de la Filosofía, la Lógica y las Matemáticas: el infinito.

Esta búsqueda de evidencias que justifiquen analogías entre dos campos del conocimiento, aparentemente contradictorios, no sólo en cuanto a la naturaleza de los objetos de estudio sino a la validez de sus resultados y a la verdad de los mismos, encuentra en la sana confrontación de los haceres y saberes un elemento que no sólo supera la contradicción sino que constituye el fundamento mismo de la creación, tanto literaria como matemática, aproximando y hasta emparentando estos dos campos del conocimiento teniendo como base la libertad.

Así lo había proclamado Cantor para la Matemática: “La esencia de la Matemática es La Libertad”. Los grandes creadores, que a través de la historia de la Matemática lo han sido y como tales los ha reconocido la comunidad académica, trabajaron en su intimidad, al igual que los “hacedores” de historias, cuentos, narraciones y ficciones, con absoluta libertad. En muchos de sus extraordinarios descubrimientos llegaron a resultados finales, a través de ingeniosos recursos y curiosos supuestos, que horrorizaron tanto a los cancerberos de la Escolástica como a los funcionarios grises de las dependencias encargadas de la inquisición y la censura del material educativo. Estimularon y exaltaron la rebeldía de las mentes juveniles atraídas por la belleza, la genialidad y la potencialidad de las nuevas formas argumentativas. Tal vez el más grande de todos fue Arquímedes, precursor de Cantor en la exploración del infinito mediante el recurso de las “cantidades” Infinitesimales que tanta atracción ejercieron en el prelado Nicolás de Cusa (1401-1464), referenciado por Borges en muchos de sus escritos, insigne pionero del moderno análisis matemático como explorador y constructor (en compañía de otras mentes tan lúcidas como la suya) de caminos que, siglos después, convergieron exitosamente en la construcción del concepto de límite como soporte del análisis matemático.

Desde los albores de aquellas civilizaciones donde las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas permitían y estimulaban

la libertad de pensamiento y el ejercicio intelectual, temas como el infinito, tanto en lo espacial como lo temporal, el eterno retorno, las regresiones infinitas, la circularidad como encuentro a perpetuidad del comienzo y el fin, la reproducción múltiple de imágenes en elementos materiales de superficies brillantes (los espejos, por ejemplo), las permutaciones, las combinaciones, los laberintos y las bifurcaciones, han sido objeto de interpretaciones que varían desde las especulaciones premonitorias y cabalísticas, que intuyen encriptado en estas categorías, por disposiciones divinas, el destino de los seres y las cosas que pueblan el universo, hasta las rigurosas construcciones intelectuales propuestas desde los campos de las ciencias y/o de la filosofía al igual que de encendidos debates filosóficos y científicos.

Precisamente, fueron las inquietudes intelectuales de Borges con respecto a estos temas, que lo obsesionan y se vuelven recurrentes en sus escritos, las que lo acercaron a la Matemática pues, como hombre culto que era, sabía que desde esta ciencia se había conceptualizado rigurosamente sobre dicha temática. Así, por ejemplo, al comienzo de su reflexión sobre los procesos infinitamente recurrentes que generaron las paradojas de Zenón, recogida en su relato: “Los avatares de la tortuga”, manifiesta que:

Hay un concepto que es el corruptor y el desatinador de los otros. No hablo del mal cuyo limitado imperio es la ética; hablo del INFINITO. Yo anhele compilar alguna vez su móvil historia... Cinco, siete años de aprendizaje Metafísico, Teológico, Matemático, me capacitaron (tal vez) para planear decorosamente ese libro. Inútil agregar que la vida me prohíbe esa esperanza, y aún ese adverbio. p.254, 1974

Así pues, llega Borges a la Matemática, y lo hace de la mano de dos grandes (tal vez de los más grandes): Cantor, reconocido como el creador de la Teoría de Conjuntos, y Bertrand Russell, uno de los mejores y más profundos

lógico-matemáticos del siglo XX (además, premio Nobel de literatura en 1950). Del primero estudió su teoría sobre la cardinalidad transfinita a través de la cual vio "domesticado" al monstruo que lo acechaba permanentemente y que a cambio de asustarlo le alimentaba y estimulaba sus fantasías y ficciones: El Infinito. Lo identificó convertido en un Aleph. Al segundo, lo paseó por el mundo de lo paradójico y, con su extraordinaria agilidad mental, le mostró cómo las paradojas emergen de las contradicciones internas alojadas en los principios o en las definiciones sobre los que se construye una teoría y le enseñó a presentar alternativas para blindarla ante un posible ataque con formulaciones paradójicas.

En la Grecia antigua, cuando los filósofos se ocuparon del infinito, se acogió inicialmente la caracterización del infinito como lo sin fin, lo insondable, lo inabarcable. Excelente oportunidad para que, con la consolidación de las religiones monoteístas, lo infinito se identificase con su Dios atribuyéndole a éste la infinitud como una de sus características definitorias. Con base en esta interpretación se negaba la existencia de entidades materiales (muchas de ellas asociadas con construcciones mentales o intelectuales) que fuesen infinitas como totalidades acabadas. Surgen entonces, para recoger las interpretaciones que abogan en uno u otro sentido respecto al existir de lo infinito, las categorías de infinito en acto e infinito en potencia. La primera (que terminó siendo más formal, intelectual y elaborada) hace referencia a la existencia de seres o cosas infinitas, como totalidades abarcables mediante una "mirada con los ojos corporales" o a través de una "mirada envolvente con los ojos del pensamiento". La segunda no acepta la existencia de dichos entes como totalidades infinitas acabadas o encerradas sino como finitudes con posibilidades de expandirse o desarrollarse en un proceso sin fin.

En correspondencia con la concepción de lo infinito, como lo insondable e inabarcable, el pensamiento oficial acogió como válida, y

ajustada a los hechos reales, la concepción del infinito en potencia. Esta escogencia tenía una significativa afectación ideológica pues no era conveniente, para el control de la comunidad por parte del Estado, permitir elucubraciones sobre una comprensión de las manifestaciones fenoménicas de la naturaleza por encima de los límites impuestos oficialmente al conocimiento, ni mucho menos aceptables algunas prácticas como la hechicería, la brujería y el ocultismo casi siempre al servicio de quienes están por fuera de los controles del estado. Sin embargo, por fuera de lo permitido y lo aceptado, se promovía una cosmovisión en contravía de la exagerada Racionalidad del pensamiento oficial. Dicha cosmovisión pregonaba un universo infinito perfectamente comprensible y abarcable por los seres humanos (Un infinito en acto) en el que podían evidenciarse todos los elementos constitutivos de la naturaleza, incluidos aquellos que, mantenidos como secretos por los grupos dominantes, se cubrían con un manto de misterio.

Ha sido, precisamente este manto de misterio, con el cual se ha cubierto la concepción del infinito, el que ha estimulado toda la fantasía que alimenta la creación literaria al respecto. Sin embargo, a diferencia de muchos otros Literatos, Borges, sin renunciar a su independencia intelectual y su extraordinaria capacidad para fantasear, recrea y da firmeza a sus ficciones con el aval de los rigurosos conceptos matemáticos. Claro está que comparando los trabajos de Cantor sobre el infinito con las disertaciones de Borges es difícil determinar si quien fantasea con relación al tema es Borges o Cantor.

La Paideia griega, referente básico del modelo educativo occidental, acoge el infinito en potencia, tal y como se evidencia en la axiomática euclidiana que nos presenta la línea recta (elemento primario en la composición y comprensión del espacio como entidad físico-geométrica) como un segmento limitado en sus extremos, con "posibilidad" de extenderse *ad infinitum* prolongándose a partir de estos.

Durante la Edad Media, bajo el severo control de la Iglesia Católica con la imposición de la escolástica, se mantuvo, más por inercia que por convicción, la concepción del infinito potencial. Hubo que esperar, mientras mejoraban las condiciones sociales y políticas y maduraban las condiciones intelectuales, en cuanto a la evolución de las bases teóricas, hasta el siglo XIX cuando se asume, por parte de los matemáticos alemanes, la tarea de "revisar" la fundamentación de la aritmética formulada hasta ese momento.

Fue precisamente Cantor quien puso punto final a la histórica confrontación filosófica entre el infinito potencial y el infinito actual. No sólo fundamentó teóricamente la existencia del infinito en acto, sino que demostró que hay diferentes tipos de infinitos; con más rigor, diferentes órdenes de infinitud.

Antes de Cantor el término Infinito se usaba indistintamente para hacer referencia a todas las cosas, seres u objetos que fuesen infinitos en el sentido potencial; todo lo que fuese infinito era tratado con los mismos juicios de valoración. Este hallazgo de Cantor se dio a partir de una inquietud que venía de mucho tiempo atrás, incluso Galileo Galilei (1564-1642) estuvo a punto de resolverla. Se trataba de confrontar uno de los principios aristotélicos tomados como referente para todas las ciencias: "El Todo es mayor que cada una de sus partes".

Galileo llamaba la atención sobre la relación entre la serie o sucesión de los números naturales: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8... y la serie o sucesión de los cuadrados correspondientes a cada uno de los términos de dicha serie, a saber: 1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64... pues todo número natural tiene un cuadrado único (que es cuadrado perfecto) y, recíprocamente, todo número natural tiene una única raíz cuadrada que en el caso de los cuadrados perfectos corresponde al número natural del cual se obtiene dicho cuadrado (es importante aclarar que para entonces sólo se aceptaba y trabajaba con los números positivos). En tal sentido, los elementos de

las dos series o sucesiones pueden colocarse en una correspondencia biunívoca, es decir, a cada elemento de la primera serie le corresponde un único elemento de la segunda serie y a cada elemento de la segunda le corresponde un único elemento de la primera. Este hecho nos permite deducir que, en cierto sentido, las dos series tienen igual cantidad de elementos. Sin embargo, y aquí viene lo verdaderamente interesante, la serie o sucesión de los cuadrados es parte de la serie o sucesión de los números naturales (obsérvese que en la primera serie hay "muchos", en realidad infinitos, números que no están en la segunda) y, en consecuencia, al tenor del principio aristotélico referido anteriormente, dicha serie o sucesión debiera ser menor, en cuanto a la cantidad de elementos, respecto a la sucesión de los naturales.

Situaciones como la anterior evidenciaban que "algo" no funcionaba bien en el diseño escolástico-aristotélico propuesto para abordar el estudio de las ciencias, en particular las Matemáticas; pero era mejor callar o trabajar en la clandestinidad manteniendo un bajo perfil. Ya Galileo había hecho suficiente ruido con sus estudios sobre el movimiento, hasta ridiculizar las bases ptoloméicas de la dinámica celeste aceptada por el clero, lo cual lo tuvo ad portas de la hoguera inquisitorial después de haber sido sensibilizado en el "potro".

Casi tres siglos después de las disquisiciones de Galileo sobre la posibilidad de que dos conjuntos infinitos tengan la misma cantidad de elementos, la genialidad de Cantor dio un aparente salto al vacío y, de manera análoga a la cuantificación de la totalidad de los elementos de los conjuntos finitos (cardinalidad, se denomina hoy), para lo cual empleamos los números naturales (así, por ejemplo, el símbolo 5, usualmente denominado número cinco, es el cardinal de todos los conjuntos, independiente de su naturaleza, que tienen cinco elementos), estableció la cardinalidad de los conjuntos infinitos (denominada cardinalidad transfinita) introduciendo nuevos números, que terminaron llamándose transfinitos, a los cuales asignó una

simbología, los numerales, tomada del alfabeto hebreo. Para tan compleja y aventurada tarea, partió de los números naturales y se dio a la búsqueda de aquellos conjuntos infinitos cuyos elementos pudieran ponerse en correspondencia biunívoca con éstos. A tales conjuntos los consideró como los conjuntos Infinitos de primer orden por tener "igual cantidad" de elementos que el conjunto empleado como referente (los números naturales).

Fueron muchas las sorpresas que halló Cantor en el desarrollo de esta búsqueda; algunas de ellas le "arrancaron" expresiones como: "Lo veo, pero no lo creo". Atrás quedó definitivamente, por lo menos en el mundo de lo infinito, el principio de que "el todo es mayor que cada una de sus Partes". En una especie de coadyuvancia al trabajo de Cantor, desde campos distintos a las matemáticas como el de las ciencias naturales, la filosofía y la lógica surgieron resultados que mostraban correspondencias biunívocas entre conjuntos infinitos aparentemente de tamaño o magnitud diferentes. El entusiasmo generado por los hallazgos de Cantor produjo una especie de destape frente al infinito. Varios de estos resultados han sido recogidos como "las paradojas del infinito".

Seguramente convencido de su audacia, de la dimensión artística de su obra y, de tal vez, un poco de misticismo por develar los misterios del infinito, Cantor escogió para su presentación ante la comunidad matemática un simbolismo que estuviera a la altura de esta en cuanto a lo que dicha conceptualización representaba. En tal sentido, adoptó como numerales (o, símbolos) para representar sus números transfinitos la primera letra del alfabeto hebreo (para muchos un alfabeto sagrado, cabalístico), indexada de acuerdo al orden de magnitud del conjunto que cuantifique. Esta letra se conoce con el nombre de Aleph y se simboliza por: \aleph_0 . Se dice que esta letra representa un hombre que apoya una mano sobre la superficie terrestre mientras con la otra señala la parte del universo donde se ubican los demás astros, indicando con este gesto que la tierra es un mapa que "recrea" dicho universo

(no es gratuita, pues, la bola de cristal que, semejando el universo, es fuente de inagotable información para los adivinos y pregoneros del destino de las personas).

Como hay conjuntos infinitos de distinto orden (en relación con su magnitud) y el propósito de Cantor es clasificarlos y cuantificarlos a todos, respecto a la totalidad de sus elementos para establecer su cardinalidad, coloca subíndices a los Aleph para representar los números transfinitos que utiliza en dicho proceso. De acuerdo con esta notación o simbología, el primer cardinal transfinito es Aleph sub-cero (\aleph_0), que corresponde al Cardinal de los números naturales. Es decir que el conjunto de los números naturales tiene Aleph sub-cero (\aleph_0) elementos y, en consecuencia, todo conjunto que se pueda poner en correspondencia uno a uno con la totalidad de los naturales también tiene Aleph sub-cero (\aleph_0) elementos. El conjunto del número reales, usualmente identificado con la línea recta, no se puede poner en correspondencia biunívoca con los números naturales; por lo tanto, estos dos conjuntos tienen diferente orden de magnitud. En cierto sentido, el conjunto de los reales es mayor que el de los naturales. El cardinal transfinito de los reales es Aleph sub-uno. En general, así como disponemos de los numerales 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10... para cuantificar los conjuntos finitos que tienen uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis... elementos, Cantor introdujo los numerales \aleph_0 , \aleph_1 , \aleph_2 , \aleph_3 , ... para cuantificar los conjuntos infinitos que tienen Aleph sub-cero, Aleph sub-uno, Aleph sub-dos, Aleph sub-tres... elementos.

Una vez proveído de estos recursos, el proyecto cantoriano avanzó hacia la construcción de una aritmética transfinita que debía recoger y superar situaciones relativamente elementales en el campo de lo finito, las cuales se hacen terriblemente complejas e incomprensibles en el mundo de lo Infinito. No fue nada fácil para Cantor entregarle a la posteridad tan maravillosos y valiosos elementos de una obra monumental que en su momento no halló la suficiente comprensión de los académicos rectores

del ordenamiento curricular autorizado en los programas oficiales de estudio y enseñanza en colegios, institutos y universidades. Los continuos ataques a su objeto de investigación, la deslegitimación de sus resultados y el bloqueo sistemático de su difusión desde la lógica argumentativa de la fuerza que confiere el ejercicio del poder, hicieron mella en su salud mental obligándolo a permanecer largas temporadas en clínicas de reposo y hospitales psiquiátricos alejado de la actividad investigativa que llenaba su existencia.

Leopold Kronecker, quien había sido profesor de Cantor en la Universidad de Berlín, fue el mayor contradictor de Cantor en relación con su trabajo sobre el infinito. Desconociendo el trabajo de Cantor quiso despachar de la Matemática los cardinales transfinitos (los Aleph) con una afirmación que terminó haciéndose famosa fuera del contexto original: "Dios hizo los números naturales". Es decir, que con ellos bastaba en materia de números siendo innecesario, pues, crear o construir nuevos números, ya que la divina providencia le había dado al hombre, para que hiciera lo demás (que era todo), los números naturales. De esta manera, desautorizó a Cantor con un imperativo categórico divino.

Tal vez, teniendo en cuenta que Cantor empleó la letra Aleph del alfabeto hebreo para representar los numerales correspondientes a los cardinales de los conjuntos Infinitos, Borges retoma dicha letra para nombrar aquellos objetos milenarios que recreó en sus ficciones, cuentos y relatos en los cuáles, se decía y se creía, estaba absolutamente todo lo que fuera o pudiera ser objeto de conocimiento, todo lo que existirá o pudiera existir.

Así, la bola de cristal del adivino, la vara mágica del hada madrina, la capa del mago, los espejos de los cuentos de hadas, el genio de la lámpara de aladino, las vísceras de las aves que utiliza el agorero, la bolsa de fortunatos, todos ellos pueden ser Alephs.

De hecho, en uno de sus más afamados y estudiados relatos o ficciones: "El Aleph", Borges reconoce que era un falso Aleph el objeto oculto en el sótano de la casa habitada por Carlos Argentino en la calle Garay a través del cual

[...] vi la tierra, y en la tierra otra vez el Aleph y en el Aleph la tierra, vi mi cara y mis vísceras, vi tu cara y sentí vértigo y lloré, porque mis ojos habían visto ese objeto secreto y conjetural, cuyo nombre usurpan los hombres, pero que ningún hombre ha mirado: El inconcebible universo. p. 62, 1983

Él considera que hay (o que hubo) otros Aleph: el espejo de Alejandro Magno en cuyo cristal se reflejaba el universo entero; la séptuple copa de Kai Josrú; el espejo que Tárik Benzeyad encontró en una torre; el espejo que Luciano de Samasota pudo examinar en la luna; la lanza especular que el primer libro del Satyricon de Capella atribuye a Júpiter; el espejo universal de Merlín, "redondo y hueco y semejante a un mundo de vidrio". Sin embargo, con base en la extensa y curiosa bibliografía que soporta sus ficciones, manifiesta que todos los anteriores objetos (aparte del defecto de no existir) son meros instrumentos de óptica.

Resulta estimulante que una teoría, que al ser vertida en el molde formal de la matemática se torna rígida, esquemática, exigente y prácticamente inabordable, pueda ser recreada, sin desvirtuar su esencia, de forma tan amena, tan atractiva y provocadora como lo ha sido el concepto de infinito actual matemático a través del ejercicio literario de Borges.

Mucho habrá que reflexionar sobre la relación que existe entre Matemática y Literatura en beneficio de la creación científica y cultural. Así como conocemos a través de la lógica la significativa relación entre el pensamiento matemático el lenguaje y la escritura, podremos conocer, mediante la libre creatividad, la relación que existe entre estos dos campos del conocimiento.

Referencias

- Borges, J. L. *Historia Universal de la Infamia*. (1983). Bogotá, Colombia: Editorial la Oveja Negra Ltda.
- Borges, J. L. *El Aleph*. (1983). Bogotá, Colombia: Editorial La Oveja Negra Ltda.
- Borges, J. L. *El Hacedor*. (1983). Bogotá, Colombia: Editorial Oveja Negra Ltda.
- Borges, J.L. *Prosa*. (1985). Barcelona, España: Industria Gráfica San Vincens Dels Hors.
- Bourbaki, N. (1972). *Elementos de Historia de la Matemática*. Madrid, España: Editorial Alianza Editorial.
- Castro Chadid, I. &, Pérez Alcázar, J. H. *Un paseo Finito por el Infinito, el infinito en Matemáticas*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gutiérrez Girardot, R. (1998). *Jorge Luis Borges, el Gusto de ser Modesto*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Pinilla, A. (2004). *Jorge Luis Borges La Literatura Como Tierra Propia*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Real Academia Española. (2017). *Borges Esencial*. Lisboa, Portugal: Talleres Gráficos de Printer Rio de Mouro.
- Borges, J. L. *Borges Obras Completas*. (1974). Buenos Aires, Emecé Editores. Recuperado de: <https://literaturaargentina1unrn.files.wordpress.com/2012/04/borges-jorge-luis-obras-completas.pdf>, (noviembre 17 de 2017).



Número de la obra: 77

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

La invisibilización de las mujeres en la academia

The invisibility of women in the academy

A invisibilização das mulheres no campo acadêmico

Angie Vanessa Medina Zapata

Psicóloga

Universidad Surcolombiana

vameza0730@hotmail.com

Resumen

Mediante este ensayo cuestiono que la psicología, especialmente, pese a constituir un campo feminizado a nivel educativo y profesional, se caracteriza por prácticas de segregación territorial y jerárquica por sexos. En esta disciplina, como en muchas otras, (de las cuales menciono tres: literatura, ciencia y educación) el patriarcado invisibiliza las aportaciones históricas de las mujeres y las margina de sus merecidos reconocimientos. Argumentaré que al ser la psicología una disciplina y profesión mayoritariamente cultivada por mujeres, el hecho de que sean hombres quienes figuran como protagonistas en el mundo académico, no tiene otra explicación que un sesgo de género o, más exactamente, una discriminación sexista que desconoce el trabajo femenino en este campo.

Es pertinente aclarar que mi objetivo no es polarizar la situación y caer en otro “ismo”. No se trata de negar las aportaciones de los hombres, no es una batalla entre el feminismo y machismo o una postura victimizadora; por el contrario, la finalidad de este ensayo es visibilizar las aportaciones de las mujeres que han sido consideradas por el sistema denominado patriarcado como secundarias a lo largo de la historia o no se han reconocido en absoluto.

Palabras clave: Patriarcado, sesgo de género, discriminación sexista, mundo académico.

Abstract

Through this essay, I question that psychology, especially, despite constituting a feminized field at an educational and professional level is characterized by practices of territorial and hierarchical segregation by sex. In this discipline, as in many others, (of which I mention three: literature, science, and education) patriarchy makes the historical contributions of women invisible and marginalizes them from their well-deserved recognition. I will argue that since psychology is a discipline and profession mainly cultivated by women, the fact that men are the protagonists in the academic world, has no other explanation than a gender bias or, more exactly, sexist discrimination that ignores the female work in this field.

It is pertinent to clarify that my objective is not to polarize the situation and fall into another "ism". It is not about denying the contributions of men, it is not a battle between feminism and machismo or a victimizing position; On the contrary, the purpose of this essay is to make visible the contributions of women that have been considered by the system as patriarchy as secondary throughout history or have not been recognized at all.

Keywords: Patriarchy, gender bias, sexist discrimination, history, academic world.

Resumo

Através desse ensaio faço uma crítica à psicologia, embora seja um campo feminizado tanto na formação educativa quanto na profissional, caracteriza-se pelas práticas de segregação territorial e hierárquica dos sexos. Nessa disciplina, semelhante com muitas outras, por exemplo: literatura, ciência e educação, o patriarcado invisibiliza os aportes históricos das mulheres e as margina dos seus merecidos reconhecimentos. Desse modo, argumentarei que a psicologia é uma disciplina e profissão mormente cultivada por mulheres, entretanto, o fato de que sejam homens os que comparecem como os protagonistas no mundo acadêmico, não tem outra explicação que um viés de gênero ou, mais exatamente, uma discriminação sexista que desconhece o trabalho feminino neste campo.

É pertinente afirmar que o meu objetivo não é polarizar a discussão e cair em mais um "ismo". Não procuro negar os aportes dos homens, nem aprofundar em uma batalha entre feminismo e machismo, ou um posicionamento de vítima; ao contrário, a finalidade desse ensaio é dar visibilidade aos aportes das mulheres que têm sido classificadas, pelo sistema denominado de Patriarcado, como secundárias ao longo da história e não tem recebido reconhecimento nenhum.

Palavras-chave: Patriarcado, viés de gênero, discriminação sexista, campo acadêmico.

*No deseo que las mujeres tengan
poder sobre los hombres, sino
sobre sí mismas.*

Mary Wollstonecraft

Para sustentar la afirmación de que existe invisibilización de las mujeres en el mundo académico, empezaré con una breve reseña histórica acerca de las contribuciones que han hecho las mujeres en la historia de la humanidad, en la psicología, pero no sólo en esta disciplina, también en la literatura, la ciencia y la educación. Esto con el fin de comprender las relaciones de género y el contexto histórico cultural en el que ocurren, para vislumbrar el sexismo en la academia (en general) a lo largo de los años. Luego, resaltaré la importancia que ha tenido el feminismo en la psicología y en otras disciplinas.

El feminismo como una herramienta que

ha posibilitado reflexionar de forma crítica sobre las relaciones de poder vinculadas a la naturalización de la diferencia sexual, como una categoría que exige para la mujer el reconocimiento de unas capacidades y unos derechos que tradicionalmente han estado reservados para los hombres. (Rubin, 1996)

Pasaré luego a una revisión de la epistemología feminista, la cual enfatiza la importancia de los valores éticos y políticos en la conformación de las prácticas epistémicas y en las interpretaciones de evidencia. Es decir, estudia cómo el género influye en nuestra manera de entender el conocimiento, su justificación, y la teoría del conocimiento. Además, describe la manera en que se genera conocimiento y cómo su justificación pone a las mujeres en desventaja - respecto de los varones.

Las epistemólogas feministas sostienen que la tradición científica discrimina a las mujeres. Por un lado, impidiéndoles investigar, y por el otro, presentando a las mujeres como inferiores. Las actuales teorías de conocimiento satisfacen sólo intereses masculinos, fortaleciendo así las jerarquías de género (Anderson, 2004).

Complementaré este concepto con los planteamientos de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982), para establecer ciertas diferencias epistemológicas e investigativas en el desarrollo moral diferenciado entre hombres y mujeres y al mismo tiempo destacar “la ética del cuidado”. Después, hablaré acerca de la posible influencia de la educación y los medios de comunicación en el sexismo académico y su relación con la supremacía de hombres y la difusión de una visión masculina del mundo.

Por supuesto, en cada punto que he mencionado se encuentra el contexto sociopolítico, pero profundizaré un poco más en este esperando que sirva de marco para entender e interpretar una serie de circunstancias y episodios relacionados con la invisibilización de la mujer en la academia y en la vida misma.

Finalmente, plantearé unas conclusiones a partir de lo investigado, recogido, reflexionado y vivido, porque indudablemente es un tema que me cruza por ser mujer, por tener unas vivencias particulares y por empatizar con otras experiencias colectivas tales como pertenecer a un proceso organizativo feminista. Dicho proceso, cuestiona nuestra situación de subordinación y en él se emprenden acciones para transformar y contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa entre hombres y mujeres.

Como diría Joan Kelly-Gadol, el objetivo de este recuento histórico no es únicamente “devolver las mujeres a la historia” sino, sobre todo, “devolver la historia a las mujeres”. Es muy importante que la población femenina conozca y reconozca su propia historia, la de sus experiencias en ella y de ella, una historia de

las mujeres en cuanto mujeres, pero es de igual forma importante que esa experiencia, que las actividades que han realizado y que los espacios que han ocupado sean considerados de interés para la historia, puesto que ellas forman parte de los grupos sociales que articulan y mueven cada sociedad.

A lo largo de la historia han sido muchos los psicólogos que han influido en el desarrollo de la ciencia de la mente y el comportamiento humano. Es habitual hablar de Watson, Skinner, Bandura, Freud, Rogers, Maslow, entre otros, la gran mayoría hombres. Infortunadamente, la voz de la mujer ha sido silenciada durante muchos años, y sus contribuciones fueron minimizadas o excluidas de los círculos científicos. Hoy en día parece imposible pensar que la psicología fue una profesión exclusivamente de hombres, porque en la actualidad es una carrera que estudiamos más mujeres que hombres. Como afirma Corbin (2014):

Lo cierto es que la psicología estaba considerada un terreno masculino, y las mujeres que deseaban labrarse un futuro profesional como psicólogas tuvieron que hacerse a un lado en una disciplina que sólo aceptaba hombres. Por suerte, los cambios sociales y económicos de este último siglo han permitido el crecimiento de la “psicología femenina”. Igual que en otros campos, las mujeres han luchado para obtener los mismos derechos que los hombres.

Las mujeres han hecho contribuciones importantes e innovadoras en todos los campos. Estas, al igual que los hombres, merecen ser reconocidas por su trabajo pionero. En primer lugar, se encuentra Christine Ladd-Franklin, ella tenía intereses que incluían la psicología, la lógica, las matemáticas, la física y la astronomía.

En 1929 desafió uno de los psicólogos varones importantes de la época, Edward Titchener, por no permitir a las mujeres entrar en su grupo de experimentadores y desarrolló una influyente

teoría de la visión del color. Al igual que su madre y su tía fue firme partidaria de los derechos de las mujeres. Esta temprana influencia no sólo la ayudó a tener éxito en su campo, a pesar de la considerable oposición, sino que también inspiró su obra posterior sobre la defensa de los derechos de las mujeres en el mundo académico.

En la psicología, por ejemplo, cuando la mayoría de la gente habla de Anna Freud, la relaciona directamente con Sigmund, el padre del psicoanálisis. Sin embargo, la hija del famoso psicoanalista fue una psicóloga muy conocida e influyente por derecho propio.

Anna Freud no sólo amplió las ideas de su padre, sino que también desarrolló el campo del psicoanálisis de la infancia e influyó en otros pensadores incluidos Erik Erikson. Entre sus muchos logros está la introducción de los mecanismos de defensa, esto llevado a cabo en 1945.

Por otra parte, se encuentra Eleanor Maccoby, quien realizó grandes aportes en la psicología del desarrollo. Su trabajo fue pionero en la psicología y las diferencias de sexo, jugando un importante papel en la comprensión sobre temas como la socialización, las influencias biológicas en las diferencias de sexo y los roles de género. Ella fue la primera mujer en presidir el departamento de psicología de la Universidad de Stanford y la primera mujer en realizar sus conferencias llevando un traje pantalón hacia el año 1966, década en la cual se imponía una hiperfeminización en la vestimenta de la mujer, que buscaba potenciar su rol tradicional de madre y esposa; por lo tanto, se convierte en un acto revolucionario.

Otras mujeres que aportaron a la historia de la psicología y no fueron reconocidas son Leta Stetter Hollingworth, hizo contribuciones significativas (1916) en tres áreas. En primer lugar, trabajó en la psicología de la mujer, contrastó experimentalmente algunas de las diferencias sexuales a las que se apelaba para limitar las posibilidades intelectuales y

profesionales de las mujeres. Su segunda área fue la psicología clínica, su tesis doctoral comparaba las habilidades motoras y mentales de las mujeres durante el periodo menstrual y fuera de él; hizo pruebas semejantes a los hombres y no encontró evidencia de que las mujeres tuviéramos un ciclo de debilitamiento, como se sostenía. En tercer lugar, se dedicó a la psicología educativa, consideraba que los factores educativos y ambientales también desempeñaban un papel clave en el desarrollo del ser humano. Por ello, se interesó en cómo asesorar y educar adecuadamente a las personas superdotadas, además, Carl Rogers fue su alumno.

En contraste, se encuentra Karen Horney, que en el año 1937 cuestionó mediante sus teorías ciertos puntos tradicionales del pensamiento de Sigmund Freud. Por ejemplo, que las diferencias psicológicas entre el hombre y la mujer no son producto inherente de la biología humana, sino que deben su origen a diversos factores culturales y sociales. Su pensamiento es clasificado dentro del neofreudismo.

Mamie Phipps Clark, psicóloga experimental, es la precursora del famoso experimento de los muñecos de color negro y blanco llevado a cabo en 1940, en el cual se evidenció en los niños y niñas el interés por los muñecos de color blanco ya que, según ellos, los muñecos negros eran “feos”. Por lo tanto, plantea que posiblemente ellos y ellas muestran mayor atracción por los estereotipos de color blanco ya que son más aceptados por la cultura. Es reconocida por sus investigaciones sobre la discriminación y su liderazgo en el campo del feminismo, además de su amplio conocimiento sobre la cultura afrodescendiente.

Melanie Klein, psicoanalista austriaca creadora de una teoría del funcionamiento psíquico hizo importantes contribuciones entre 1924 y 1957 sobre el desarrollo infantil desde la teoría psicoanalítica y fundó la escuela inglesa de psicoanálisis. Alice Miller, es una psicoanalista polaca conocida por su trabajo (1953- 1986) en maltrato infantil y sus efectos en la sociedad, así

como en la vida de los individuos. Aunque es pertinente resaltar que no sólo estas mujeres han hecho aportaciones, quedan muchas más sin mencionar.

Pasando al ámbito de la literatura se encuentra Christine de Pizán, la cual se convierte en la primera escritora profesional que venció numerosos obstáculos, comprobó en directo la marginación de la mujer y, como reacción a la misoginia que proclamaban tantos libros, escribió uno de los primeros alegatos feministas, *La ciudad de las damas* (1405). Está también Sor Juana Inés de la Cruz, autora de innumerables poemas que la llevaron a ser reconocida como una de las exponentes más importantes de la literatura hispanoamericana del Siglo de Oro (1492-1681). Fue una artista que revolucionó la forma de pensar y cuestionó las convencionalidades de una sociedad donde el conocimiento y el anhelo por aprender eran destinados exclusivamente a los hombres. Abordó un sinnúmero de temáticas que no eran estudiadas por las monjas de la época, tales como el amor y el desamor, lo religioso y lo profano, pero también la sátira y la comedia.

Por contraste, Oriana Fallaci publicó un diario que llevó mientras cubrió la guerra de Vietnam. Ella fue una escritora, periodista y activista italiana, la primera mujer de su país corresponsal de guerra. Las primeras obras de su autoría son *Los siete pecados capitales de Hollywood* (1959), *El sexo inútil* (1961) y *Penélope en la guerra* (1962). De igual forma, hacia 1972, Gioconda Belli, poeta nicaragüense, publicó sus primeros textos y de inmediato generó polémica debido a la manera en que abordaba el cuerpo y la sensualidad femenina.

“¿Qué necesitan las mujeres para escribir buenas novelas? Independencia económica y personal: ¡UNA HABITACIÓN PROPIA! Tras esta premisa se esconde la reflexión de la novelista, ensayista, editora, feminista y cuentista británica, Virginia Woolf” (Farianas, 2017, pp. 2). Según ella, la literatura

no sirve solo para contar historias: también nos representa, nos cuestiona y nos ayuda a pensarnos como individuos y como integrantes de la sociedad.

¿Ese es el panorama real de la literatura? ¿Sin voces femeninas? No está ni María Teresa León, María Martínez Sierra, Maribel Lázaro, Ana Diosdado, ni Paloma Pedrero. O, en poesía, Concha Méndez, Carmen Conde, María Victoria Atencia, Olvido García Valdés, Gloria Fuertes, Ana Rossetti, ni Chantal Maillard, por citar apenas algunas de las numerosísimas que existen. ¿Por qué nos hurtan esas voces? Y, sobre todo, ¿qué respuesta hemos dado a esta ausencia? (Arroyo, 2013, El país)

Haciendo énfasis ahora en la ciencia recuerdo una lectura de *El Comercio*, un diario que se publica en Perú en donde mencionaba que hacía unos pocos días se celebraba en el mundo el Día Internacional de las Mujeres y Niñas en Ciencia, promovido por la UNESCO. Pero que en realidad no era un día para *celebrar* porque, pese a los extraordinarios avances de las ciencias y las tecnologías, en diferentes disciplinas, la ciencia mantiene un estatus sexista.

Aunque en la misma columna el autor, Fausto Segovia, mencionaba que hay esperanzas ya que la adopción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible centrada en la igualdad de género representó una victoria importante para quienes defienden las inversiones y políticas financieras, económicas, ambientales y sociales, incluida ONU Mujeres. Es que no es posible un desarrollo sostenible si a la mitad de la humanidad se le sigue negando la plenitud de sus derechos humanos y oportunidades.

En una ocasión dijo Voltaire que había conocido muchas mujeres *científicas* muy inteligentes, pero ninguna inventora. Parecía así negarles capacidad inventiva, algo que se ha perpetuado en la falsa creencia de la incapacidad de las mujeres para la ingeniería.

Los hechos históricos nos demuestran lo erróneo de esa idea: Josephine Cochran, inventora estadounidense del primer lavavajillas comercialmente exitoso, su invento se expuso en 1893, en la Exposición Universal de Chicago y ganó el primer premio por la mejor construcción mecánica, duradera y adaptada al ritmo de trabajo.

Mary Anderson, nacida en Alabama, en noviembre de 1903 se le concedió su primera patente para un dispositivo automático de limpieza de la ventana de automóvil controlado desde el interior de este, llamado el limpiaparabrisas.

La microbióloga Elizabeth Lee Hazen y la química Rachel Fuller Brown descubrieron y aislaron en 1931, uno de los primeros fungicidas aplicables en humanos, la nistatina, lo hicieron gracias a su talento y perseverancia, pero también en parte gracias a la eficacia del servicio de correos estadounidense de la época.

Las mujeres en la NASA, un equipo de matemáticas conocidas como las *computadoras humanas* (Katherine Johnson, Dorothy Vaughan y Mary Jackson) calcularon, con lápices, reglas y sencillas calculadoras, las complicadas ecuaciones que permitieron lanzar los cohetes y a sus astronautas al espacio hacia el año 1959. A ellas se les atribuye la trayectoria del vuelo espacial de Alan Shepard, el primer estadounidense que viajó al espacio, y en 1961 la ventana de lanzamiento del Proyecto Mercury, el primer programa espacial tripulado de los EE UU. Gertrude Ellion, fue una bioquímica y farmacóloga estadounidense, que recibió en 1988 el Premio Nobel de Fisiología y Medicina por sus descubrimientos de los principios clave sobre el desarrollo y el tratamiento de medicamentos; son algunos ejemplos significativos.

Se suele señalar a Manuel Jalón, en 1964, como el inventor español de la fregona, pero Julia Montoussé Frages (de origen francés, aunque avilesina de adopción) y su hija Julia (Julita) Rodríguez-Montussé obtuvieron, en 1953, una

patente muchos años antes que el mecánico de aviones. (Pérez, E; 2018)

Para cerrar la breve reseña histórica, es pertinente resaltar el papel de la educación y el fuerte impacto que generó el grupo femenino de la Generación del 27 en España. Lira, (2018) afirma:

Las artistas españolas del 27 reivindicaron su papel intelectual no sólo sobre su propia figura, sino sobre la vida cultural que las rodeaba. Aparecen en publicaciones de la época haciendo reseñas sobre libros, opinando sobre arquitectura y formando parte de una ajetreada agenda social. Eran escritoras, filósofas, escultoras, poetas, actrices e ilustradoras. Abiertas a nuevos conceptos de modernidad y a las corrientes de vanguardia que provenían de Europa. Profundamente comprometidas con su tiempo y su realidad social, su actitud fue rompedora y abierta, transformando el panorama cultural y artístico de una España convulsa. (p. 2)

A pesar de todo el talento que tenían, sus nombres se esfumaron. La historia, la educación y la literatura las olvidaron casi por completo. Si sumamos la “contrariedad” de ser mujer en aquella época a la del exilio, el resultado es la invisibilización. Renunciaron a tanto y escasas páginas apenas las mencionan.

Muchas de las anteriores mujeres mencionadas han tenido un vínculo estrecho con el feminismo. Fue a comienzos del siglo XX, coincidiendo con el estallido del movimiento sufragista y con la incorporación de las mujeres a los estudios superiores, y gracias a figuras como Karen Horney y Stetter Hollingworth, cuando estalló una nueva revolución feminista a todos los niveles, es decir, el feminismo como movimiento político, como postura ética y como categoría de estudio. El feminismo va de una movilización social y política hasta la elaboración teórico-crítica que se traduce en praxis social y política (Braidotti, 2000; Posada, 1999).

Como movimiento social, surge hacia finales del siglo XVIII, y se torna político en el siglo subsecuente, cuando las mujeres luchan por el derecho a emitir el voto. Previo a esto, ya habían ocurrido disputas acerca de la igualdad de los sexos en la Ilustración, a partir de los tratados sobre educación que surgieron durante el Renacimiento. La filosofía que acompaña la lucha de emancipación de las mujeres es el pensamiento liberal, mismo que produjo la formulación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, pero que no incluía a las mujeres, por lo que Olimpia de Gouges, en 1791, se dio a la tarea de presentar la versión femenina: los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, lo que ocasionó que fuera guillotizada. En 1792, Mary Wollstonecraft (1792/1998) considera la necesidad de que las mujeres sean educadas y no domesticadas.

Como postura ética, “el género es una herramienta que posibilita reflexionar de forma crítica sobre las relaciones de poder vinculadas a la naturalización de la diferencia sexual, una categoría que posibilita comprender cómo representamos el mundo y cómo nos representamos en él” (Bonilla, V et al., 2014). Un ejemplo claro de esto son las creaciones de la poeta mexiquense Sor Juana Inés de la Cruz, pioneras en la proclamación del derecho a pensar y escribir sin importar la condición de género. Esta autora es difusora mediante sus obras de las desigualdades entre hombres y mujeres, por lo tanto, resalta la importancia que representan para la literatura universal.

El género es visto también como categoría de estudio analítica, flexible, dinámica y contextual, debido a que al reconocer que el estudio de los términos sexuados y sus interrelaciones ayuda a entender los nexos entre el individuo y la organización social.

Además, la dimensión política del género -aspecto central de la herramienta conceptual- pone de manifiesto que el estudio de los conceptos vinculados a la diferencia sexual

posibilita comprender cómo incorporamos estructuras de pensamiento que modelan la auto-percepción, vida social y prácticas culturales dentro de un grupo humano. (Bonilla, 2014, p. 35).

Virginia Woolf lo demuestra en su obra *Una habitación propia* al incitar reflexiones sobre el género y al denunciar cómo éste ha limitado a las literatas. Así, se refiere a un factor que no se ha erradicado aún: la injusticia de que ciertos constructos sociales limiten el desarrollo de algunos individuos. Mujeres y hombres, en todos los ámbitos, y en su caso (el literario), merecen siempre las mismas oportunidades y derechos para poder explotar sus potenciales al máximo.

También fue en la ciencia psicológica donde las mujeres empezaron a investigarse y analizarse a ellas mismas y a sus homólogas para demostrar que no estaban condicionadas para siempre por su biología y que no todos nuestros malestares responden a las hormonas. Sino que, la gran mayoría de esos malestares, son fruto de esforzarnos y/o ser obligadas por la fuerza a cumplir unos mandatos de género impuestos, los cuales ni deseábamos. Leta Stetter Hollingworth centró su interés en desmentir la hipótesis de variabilidad, que afirmaba que las mujeres eran más parecidas entre sí que los hombres, que presentaban una gama mucho más amplia de talentos y defectos. Por ello, había más hombres genios y con deficiencias mentales y las mujeres nunca alcanzarían los logros más altos, conformándose con la mediocridad. Por ende, realizó un trabajo pionero en Psicología de las Mujeres, rompiendo la idea de su inferioridad intelectual, esencialmente durante la menstruación.

El pensamiento científico y racional moderno se ha construido sobre la base de metáforas de “mentes” y “razones” masculinas que conocían “naturalezas” femeninas (Keller, 1991), reforzando un pensamiento dicotómico que construía a la mujer - científica como una

contradicción en sus propios términos (Rossiter, 1992). Frente a ello, desde el feminismo, se han realizado estudios pedagógicos sobre cómo socializar y enseñar una ciencia no-sexista, al tiempo que los estudios historiográficos han recuperado a mujeres científicas, a figuras “femeninas” olvidadas en los procesos de definición e historicización de las disciplinas y, sobre todo, nos han narrado sus experiencias desiguales de opresión y resistencia marcadas por la diferencia sexual (González García y Pérez Sedeño, 2002). Es decir, el feminismo plantea una educación con perspectiva de género, así como políticas públicas que contribuyan a desarrollarla, para propiciar la creación de un nuevo horizonte cultural, el de la equidad.

Una de las aportaciones sustantivas de la reflexión teórica feminista a la ciencia, la literatura y la psicología ha sido la categoría de género, que ayuda a comprender las relaciones sociales entre hombres y mujeres y la manera en que la condición de unos y otras se construye por dichas relaciones en un contexto más amplio denominado “sistema sexo-género”. (Rubin, G. 1989). Dicho sistema opera de manera cruzada con otros sistemas de relaciones sociales, como la producción económica, la nacionalidad, la religión o la educación, entre otros. El sistema sexo-género no sólo organiza las relaciones entre unos y otras, sino que construye lo que cada quien ha de ser en este juego de relaciones. También condiciona la valoración asimétrica en las relaciones intergenéricas, en las que los hombres detentan la posición dominante.

Complementando este sistema surge la epistemología feminista en respuesta a la tradición científica que se había desarrollado desde las experiencias y la visión del mundo de un personaje en concreto, es decir, un hombre blanco, de clase alta, heterosexual y occidental, inaugurando así, otras formas de conocer. Velasco (2009) sintetiza algunos de los objetivos de la epistemología feminista a partir del siguiente objetivo general: Desvelar y cuestionar las lógicas binarias de hombre-mujer, femenino-masculino, activo-

pasivo, público-privado, racional- emocional.

Los estudios realizados por Gilligan son un buen reflejo de dicha epistemología. Esta psicóloga estadounidense criticó la teoría del desarrollo moral de Kohlberg por considerar que no representaba adecuadamente el razonamiento moral femenino.

Realizó un estudio en el cual los sujetos eran mujeres y los dilemas que se proponían eran cuestiones reales, como el aborto. El resultado fue el descubrimiento de un modelo ético diferente al propugnado por Kohlberg. Si éste respaldaba como modelo de desarrollo moral una ética de la justicia, en los estudios de Gilligan salió a la luz la ética del cuidado. (Marín, 1993).

Las investigaciones de Gilligan ponían de manifiesto que el problema primordial de los estudios de Kohlberg fue su restricción a sujetos masculinos, la cual incluye una desviación de los resultados impulsada por la diferencia en la educación vital y moral que recibimos las mujeres y los hombres en la sociedad. Nosotras actuaríamos pensando en lo contextual, produciendo así un predominio de la puesta en valor del bienestar de los demás, como resultado de los condicionantes sociopsicológicos que determinan nuestra manera de ser, estar y actuar en el mundo, teniendo una concepción global y no sólo normativa de la moral. Mientras que los hombres actuarían basados en lo formal y abstracto, es decir, poniendo la justicia y los derechos por encima de las cuestiones y de cuidado. Se podría afirmar que ambas posturas apuntan a la igualdad, sin embargo, la ética del cuidado pretende resaltar el respeto a la diversidad y se preocupa por la satisfacción de las necesidades del otro. En cambio, la ética de la justicia hace énfasis en la imparcialidad y la universalidad, lo que elimina las diferencias. Por lo tanto, es pertinente manifestar que la ética del cuidado entiende el mundo como una red de relaciones y lo importante no es el formalismo, sino el fondo de las cuestiones sobre las que hay que decidir.

Un ejemplo clave en la propuesta de la epistemología feminista es el ataque a los estudios de género con la expresión peyorativa *ideología de género*. Los estudios e investigaciones de género que respaldaban la cartilla sobre la discriminación sexual en los colegios colombianos fueron satanizados y así se dividió al país. El documento atacado consta de 34 preguntas que les permite a los rectores establecer si los manuales escolares promueven o admiten conductas discriminatorias por razones de género, credo, condición social, raza o identidad sexual, entre otros.

Este documento de 97 páginas, producto de un convenio entre el MEN y el Pnud, el Unfpa y la Unicef (organismos de la ONU), surgió con el propósito de “brindar elementos para fomentar los procesos de sensibilización, reflexión y transformación de los imaginarios existentes, con respecto a los roles de género” en ambientes escolares. En dos de sus apartados propone, por ejemplo, deconstruir la idea de que solo existen dos sexos y abrir la posibilidad de entenderlos más allá de aquello que históricamente se nos ha enseñado y que se empieza a entender que no se nace siendo hombre o mujer, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época con la que se crezca. Planteamiento inadmisibles para los moralistas y fanáticos religiosos.

Pero como lo manifiesta la directora de Colombia diversa, Marcela Sánchez, por una estrategia de desinformación se ha perdido el foco de lo importante y es la violencia y discriminación hacia todo lo que sea diferente en la escuela. Es por esto que algunas personas manifiestan que dichas cartillas presentan una sociedad sin diferencias de sexo y vacía el fundamento antropológico de la familia, y por eso puede terminar confundiendo a los niños.

Lo que ciertas personas moralistas no han podido entender es que la construcción de los contenidos expuestos en la cartilla se realizó desde la revisión conceptual y teórica de aspectos esenciales que constituyen la

sexualidad autónoma y libre de las personas en el contexto educativo, así como la consulta de experiencias previas y exitosas del abordaje de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela lo cual causa polémica ya que representa salir de la zona de confort y dar paso a nuevas formas de educación y convivencia ciudadana; es decir, el rechazo a propuestas incluyentes, visibilizadoras y participativas.

Es pertinente también mencionar otra situación desoladora en el país, relacionada con la epistemología feminista, como lo fue el resultado del plebiscito y el llamado enfoque de género en el Acuerdo de Paz. Una vez más el término con el que fue tergiversado por los promotores del NO, especialmente por los sectores religiosos encabezados por el exprocurador Alejandro Ordóñez, fue “la ideología de género”. Un concepto sobre el que giró el debate electoral del plebiscito del 2 de octubre de 2016 y que acusaba al Acuerdo de Paz de imponer un nuevo modelo de familia.

En los acuerdos de La Habana aparece con infinita intensidad. Ya no será la ideología de género impuesta a nuestros hijos (a través de las cartillas del Ministerio de Educación), sino que estará en la Constitución. El Gobierno y las FARC pretenden que la ideología de género sea norma constitucional, señalaba con vehemencia Ordóñez.

Estos estereotipos son el fiel reflejo de una sociedad retrógrada que ha puesto una resistencia a una educación como la mencionó García Márquez (1982):

Una educación inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera así misma...Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda

oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

Para concluir, haré énfasis en tres aspectos. En primer lugar, es pertinente denunciar la jerarquía social de desvalorización que, frente a los hombres y en el contexto patriarcal, nos ha acompañado a las mujeres a lo largo de la historia; la exclusión, la discriminación, el silenciamiento, la omisión, los sesgos, la devaluación, especialmente de lo femenino y de nosotras mismas, que posteriormente incorporará otras posiciones históricamente vulnerabilizadas. Tal como ha ocurrido con la vida académica de las mujeres. Ante esto, considero que la epistemología feminista, junto con la perspectiva de género, se constituyen como opciones frente a las premisas biologicistas y esencialistas que establecen o naturalizan diferencias por sexo, raza, discapacidad, y las premisas universalistas y coloniales que tienden a la homogeneización de los cuerpos y las experiencias.

En segundo lugar, es evidente la influencia de los medios de comunicación en el sexismo académico. El poder se define en los distintos discursos desde la posición de fuerza y control de los personajes masculinos que aparecen.

La perspectiva de género se hace así también necesaria en el tratamiento informativo de la violencia de género, puesto que no solo nuevos conceptos, sino también nuevos enfoques surgen a la hora de representar la realidad en los medios. Los medios de comunicación tienen una responsabilidad de mediación entre los sucesos y los espectadores y, al parecer, este vínculo filtra ciertos aspectos de la realidad, reproduciendo el machismo y asentando como realidad incontrarrestable la inequidad y el detrimento de las mujeres en relación con los hombres.

Finalmente, no se trata de “devolver las mujeres a la historia” sino, sobre todo, “devolver la historia a las mujeres” ya que el

sistema patriarcal ha podido funcionar debido a imposiciones ejercidas sobre las mujeres. Lo anterior viene avalado de varias maneras: la inculcación de los géneros; la privación de la enseñanza; la prohibición a las mujeres para conocer nuestra propia historia; la división entre nosotras al definir la *respetabilidad* y la *desviación* a partir de nuestras actividades sexuales; mediante la represión y la coerción total, por medio de la discriminación en el acceso a los recursos económicos, académicos y el poder político; y al recompensar con “privilegios de clase” a las mujeres que se conforman. No se trata entonces de plantear conclusiones tajantes, sino que las mujeres encontremos, al fin, nuestro espacio propio en la historia y, por ende, en la academia.

Referencias

- Así va el enfoque de género en el posconflicto.* (2017) Gómez, P. El Espectador. Colombia.
- Blanes, P., 2015, “Olvidadas y silenciadas. Las mujeres de la generación del 27 que debes conocer”, SER. Disponible en: http://cadenaser.com/programa/2015/10/08/la_script/14442_88990_684693.html (3 de octubre de 2017).
- Bonilla, V. (2014). Una sola carne: deseo, amor y región. Estudio de caso en el Huila. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. México: Siglo XXI.
- Bueno Ballesteros, A., 2016, “Lo que aprendí de las mujeres de la Generación del 27 viendo ‘Las Sinsombrero’”, *Verne*.
- Castellanos, G. (2003). *Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna*. En: P. Tovar (Edit.). Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones (pp. 30-65).

Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Pérez, E. (2018) *11 de febrero: Un día para rescatar a nuestras inventoras del olvido.*

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Carole Vance (Comp.). Placer y Peligro. *Explorando la Sexualidad Femenina* (pp. 113 - 190). Madrid: La Revolución.

Velasco, Sara (2009). Sexo, género y salud. Madrid: Minerva.

De la didáctica general a la didáctica del idioma inglés

From general teaching to teaching the English language as a foreign language

Da didática geral para a didática do idioma inglês

Carolina Salamanca Leguizamón

Magister en Educación
Universidad Libre de Colombia
carolina-salamanca@unilibre.edu.co

Sonia Cristina Ramírez Sierra

Magister en Psicología
Universidad Libre de Colombia
sonia-ramirezs@unilibre.edu.co

Resumen

La aplicación de la didáctica general al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio se denomina didáctica específica. Teniendo en cuenta que hay una para cada área distinta, (Mallart, 2001) en el caso de esta revisión se discurre con relación a la didáctica de la lengua extranjera. Para ello, en primer lugar, se realiza un acercamiento a la definición y características de la didáctica general tomada desde dos perspectivas, primero como una subdisciplina de la pedagogía y posteriormente como una ciencia de la educación, teniendo en cuenta la naturaleza epistémica y el objeto de estudio de esta. En segundo lugar, se presenta la situación actual de la didáctica de la lengua extranjera inglés desde una propuesta que aborda lo concerniente a los fundamentos teóricos y prácticos del triángulo didáctico saber-docente-estudiante de la lengua extranjera, triángulo que ha sido propuesto por distintas aproximaciones teóricas para describir y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Didáctica general, didáctica específica, lengua extranjera, inglés, triángulo didáctico.

Abstract

The application of general teaching to the specific field of each discipline or subject of study is called specific teaching. Taking into account that there is one for each different area, (Mallart, 2001) in the case of this review it is discussed in relation to the teaching of the foreign language. For this, firstly,

an approach is made to the definition and characteristics of general teaching taken from two perspectives, first as a sub-discipline of pedagogy and later as a science of education, taking into account the epistemic nature and the object study of it. Secondly, the current situation of the teaching of the foreign language English is presented from a proposal that addresses what concerns the theoretical and practical foundations of the knowledge-teacher-student didactic triangle of the foreign language, a triangle that has been proposed by different theoretical approaches to describe and analyze the teaching-learning process.

Keywords: General didactics, specific didactics, foreign language, English, didactic triangle.

Resumo

A utilização da didática geral no campo concreto de cada disciplina ou matéria de estudo é denominada de didática específica. Tendo em consideração que há uma para cada área distinta, no caso dessa revisão é apresentada a relação com a didática da língua estrangeira. Para tanto, em primeiro lugar, realiza-se uma aproximação à definição e características da didática geral a partir de duas perspectivas; a primeira como uma subdisciplina da pedagogia e, posteriormente, como uma ciência da educação, destacando a natureza epistémica e o objeto de estudo desta. Em segundo momento, apresenta-se a situação atual da didática da língua estrangeira inglês desde uma proposta com uma abordagem com fundamentos teóricos e práticos do triângulo didático proposto por distintas aproximações teóricas para descrever e analisar o processo ensino-aprendizado.

Palavras-chave: Didática geral, didática específica, língua estrangeira, inglês, triângulo didático.

Es necesario que un docente de la lengua extranjera Inglés, posea el conocimiento didáctico que le permita ejercer la enseñanza de manera favorable en el aula, no solo basándose en fortalecer los componentes básicos en el dominio de la lengua (fonológico, morfológico, semántico y sintáctico) sino el apropiarse de una postura como agente facilitador del conocimiento, lo cual debe ir siempre acompañada de las características necesarias y vitales en este proceso de enseñar: el entusiasmo, la alegría y eficacia en su ejercicio. Con el fin de llevar a cabo el propósito mencionado, se pone a consideración una revisión de la literatura respecto a la didáctica general para abordar posteriormente la didáctica de la lengua extranjera inglés en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un acercamiento al concepto de didáctica requiere la revisión de varias posturas por cuanto no se trata de una disciplina conceptualmente unificada. Históricamente, se asocia a Johann Amos Comenio (1592-1670) “como el autor más

importante de los inicios de esta disciplina, con su obra *Didáctica Magna*; para él la Didáctica era “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia” (Comenio citado por Mallart, 2001, p.5). A partir de Comenio, Runge (2013) propone la didáctica como un pensar en la enseñanza o mejor en el arte de enseñar, más específicamente en el organizar, disponer y llevar a cabo el acto de enseñar, es decir de secuenciarlo. Desde esa connotación, Runge propone que la didáctica puede entenderse como:

Una subdisciplina de la pedagogía que se ocupa de investigar y reflexionar de un modo teórico, práctico y aplicado sobre —las situaciones de— enseñanza que involucran, obviamente, los procesos de docencia y aprendizaje y que tienen como propósito más elevado la formación (*Bildung*) —y no solo el aprendizaje de contenidos específicos— de las personas a cargo (Runge, 2013, p.204).

Para Runge (2013) la reflexión didáctica tiene que atender a preguntas como:

- ¿Quién? (docente – alumno – relación, persona o grupo al que se le enseña)
- ¿Por parte de quién? (persona que enseña)
- ¿Con quién o quiénes? (formas sociales)
- ¿Cuándo? (tiempo, momento, secuenciación)
- ¿Dónde? (lugar, espacio, entorno de aprendizaje, condiciones locativas)
- ¿Qué? (contenidos formativos, educativos, saber enseñado)
- ¿Cómo? (métodos)
- ¿Con qué? (medios, formas de presentación y visualización)
- ¿Para qué? (metas de aprendizaje, fines formativos)
- ¿En qué marco antropológico, social, cultural, situacional e histórico?
- ¿Cómo dar cuenta del proceso? ¿Cómo y para qué evaluar? p.208

Desde esta perspectiva, Zambrano (2019) considera que para muchos la didáctica puede

verse reducida a una disciplina operativa e instrumentalista. El autor aporta al respecto de su episteme que:

La didáctica como disciplina científica, estudiará la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (...). Como disciplina, ella se nutre del conocimiento forjado por la psicología del aprendizaje, el socio-constructivismo, la psicología genética, el cognitivismo y el conexionismo, la psicología diferencial, las psicologías relacionales, las neurociencias y las ciencias de la vida, que son el marco teórico que fundamenta su aparataje metodológico. p.57

La didáctica como disciplina científica, estudiará la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (...). Como disciplina, ella se nutre del conocimiento forjado por la psicología del aprendizaje, el socio-constructivismo, la psicología genética, el cognitivismo y el conexionismo, la psicología diferencial, las psicologías relacionales, las neurociencias y las ciencias de la vida, que son el marco teórico que fundamenta su aparataje metodológico. p.57

Por su parte, Mallart (2001) presenta un acercamiento a la construcción de una definición de

Aspectos	Descriptorios en la definición de Didáctica
Carácter	disciplina subordinada a la Pedagogía teoría, práctica ciencia, arte, tecnología proceso de enseñanza-aprendizaje
Objeto	enseñanza aprendizaje instrucción formación normativa comunicación

Contenido	alumnado profesorado metodología formación intelectual
Finalidad	optimización del aprendizaje integración de la cultura desarrollo personal

Tabla 1. Elementos presentes en las definiciones de didáctica. (Mallart, 2001, p.5)

didáctica de acuerdo con las coincidencias encontradas en los estudios realizados por Estebaranz (1994) Sáenz Barrio (1994) y Ruiz (1996) quienes presentan un completo análisis de las definiciones de muchos autores con el fin de hallar los elementos comunes a todas ellas, los cuales se presentan en la Tabla 1.

A partir de la reflexión de esta información, Mallart afirma que “la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (p.7).

La connotación de didáctica que será tomada para este ensayo se apoya en la presentada por Astolfi (1998), para quien la didáctica permite comprender las relaciones entre el saber, el maestro y el estudiante, teniendo como objeto de estudio los procesos de enseñanza aprendizaje. Este mismo autor se apoya en Vergnaud (1983) para afirmar que dicho objeto se constituye en el estudio de “las situaciones de enseñanza y de formación, la significación de las tareas y actividades propuestas a los sujetos en formación, la relación entre las elaboraciones conceptuales y las tareas que resolver” (p.75).

Es a partir de las relaciones saber-docente-estudiante como se presenta la aplicación de la didáctica general al campo concreto de la didáctica específica. Para ello, se tiene en cuenta que la didáctica de las disciplinas responde a un movimiento que se caracteriza por centrarse en unos campos conceptuales delimitados y en examinar los problemas

específicos que se plantea desde el punto de vista de su enseñanza y su aprendizaje, por la conciencia que se tiene en cuanto a que los contenidos de la enseñanza están en construcción y por tanto requiere de elaboraciones específicas para cada nivel de enseñanza, así como la conciencia de la necesidad de crear conceptos nuevos. (Astolfi, 2001)

Con el fin de describir la didáctica específica, Astolfi (2001) toma como referencia el triángulo didáctico saber-alumno-docente presentado por Halté (1992), en el que cada uno de estos elementos constituye el vértice de un triángulo que implica: en cuanto al saber, una reflexión acerca de los contenidos de la enseñanza, es decir su epistemología, la cual desde el reconocimiento histórico de dichos saberes enriquece la comprensión que tiene el docente de su disciplina. Situando al docente en otro de los vértices, este atiende a la praxiología en cuanto a las situaciones de la enseñanza, la construcción de las secuencias didácticas, el enfoque de la clase y la adaptación al grupo al que se dirige. En el tercer vértice está el estudiante del cual se ocupa la psicología, lo que implica entenderlo como individuo con unas particularidades y unas representaciones iniciales de su realidad.

Con relación al triángulo didáctico, Vergnaud (1983) citado por Astolfi (2001), concibe como el aspecto problémico de la didáctica el “cómo organizar una relación viva entre los aspectos prácticos y teóricos del conocimiento, entre la acción del alumno o del profesional y los saberes que la garantizan” (p.75). Esto lo hace desde el cuestionamiento de los contenidos teóricos y

prácticos de la enseñanza y métodos que se les asocian. En cuanto al saber se requiere tener en cuenta que para definir los contenidos de enseñanza se debe reconocer el estado de los conocimientos en el momento que se traten, así como las metas institucionales. En la relación de este saber con los estudiantes se requiere conocer de ellos la visión que tienen de la relación saber-estudiante en sí misma, sus prácticas sociales, su desarrollo cognitivo, presaberes, motivaciones y representaciones espontáneas. Finalmente, en la relación del saber con el docente Vergnaud plantea la importancia de conocer a los participantes del sistema, por ejemplo, las competencias que los docentes presentan.

Por su parte, Astolfi (2001) plantea que las relaciones entre los vértices del triángulo, que él denomina dominios de investigación, permiten la inclusión de algunos conceptos de la didáctica como son el sector de la elaboración de contenidos (entre el saber y el docente) que incluye la trasposición didáctica, la trama conceptual, el nivel de formulación, la práctica social de referencia, entre otros. El sector de las estrategias de apropiación (entre el saber y el estudiante) está relacionada con las representaciones, obstáculos, error, resolución de problemas, entre otros y el sector de las interacciones didácticas (entre el docente y el estudiante) abarca la *costumbre didáctica y la ayuda didáctica*. Asimismo, el autor refiere que el centro del triángulo corresponde a la construcción de las situaciones didácticas el cual corresponde a las modalidades de intervención didáctica planificada desde los demás sectores. Una forma sintética de abordar dichas relaciones la proponen D' Amore y Fandiño (2002), esta también se toma como referencia para este ensayo. Para estos autores la relación saber-estudiante se podría identificar con el verbo “aprender”, la relación saber-docente con el verbo “enseñar” y la relación docente-estudiante con el verbo “animar” allí, el maestro “empuja” al alumno a implicarse en el proyecto didáctico que le atañe y el alumno acepta dicha acción al hacerse cargo personal de la construcción del

propio conocimiento.

En un intento de relacionar los diferentes aportes derivados de la literatura en relación con la didáctica de las lenguas extranjeras y los componentes del triángulo didáctico, se realiza una aproximación a los fundamentos teóricos para cada dominio y para las relaciones anteriormente descritas mediante la Figura 1, descrita a continuación. Se recurre en cuanto a los fundamentos pues la construcción de este dependerá de contextos particulares, por cuanto para la institución educativa y el docente “según los ámbitos, la problemática de los contextos, puede haber una máxima o mínima relevancia (en los componentes que lo conforman)” (D' Amore y Fandillo, 2002, p. 59).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera inglés en cuanto al **saber**, gira en torno a los cuatro componentes básicos del dominio de una lengua: fonológico, morfológico, semántico y sintáctico (Murado, 2010), este tiene un fundamento epistemológico en el espacio propio de las Ciencias Sociales y Humanas, de acuerdo con Vez (2001) (citado por Bolívar, 2003) lo hace en cinco grandes grupos de perspectivas:

(...) en cuanto a la filosofía del lenguaje, se analiza la controversia entre empirismo-racionalismo y sus derivaciones actuales, y la teoría de los actos de habla. Las diversas teorías lingüísticas, por su parte, han tenido una continua incidencia en la didáctica de las lenguas, sin derivarse una aplicación directa. (...) Por su parte, el enfoque sociolingüístico ha aportado la necesidad de aprender una lengua en su contexto (...). Plurales y diversas son las relaciones con las Ciencias de la Educación, tanto en sus enfoques psicológicos como en metodología didáctica y desarrollo curricular. Finalmente, las Tecnologías de la Información y Comunicación han supuesto (...) un contexto real de empleo de la lengua, a condición de que se inserte curricularmente. p. 82-83

En cuanto a la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras existe una variedad de opciones, (las cuales se ubican en la figura en la relación saber-docente) entre enfoques y métodos que han surgido desde el siglo XVIII (Garrote, 2019) de acuerdo con las teorías sobre la lengua y su aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, los modelos de programación utilizados, el papel del profesor y del alumno, los materiales, los procedimientos del aula y las técnicas que usa el enfoque o método que se están analizando. (Grande, 2000)

Por su parte, la relación **saber-estudiante** se fundamenta en las explicaciones existentes de los complicados procesos que implica el dominio de un código tan complejo como es una lengua materna y que permiten formular teorías y estrategias de los mecanismos de apropiación que los aprendices de segundas lenguas o lenguas extranjeras utilizan en su aprendizaje (Escobar & Bernaus, 2001).

Finalmente, en la relación **docente-estudiante**, se asume que la interacción está relacionada con el contexto, el cual para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere a la sociedad, la escuela, el aula y el plan de estudio (Harjanne & Tella, 2007).

Asimismo, se pueden tener en cuenta los diferentes elementos que constituyen la gestión del aula: niveles, distribución de la clase, el tiempo y las actividades, la disciplina en el aula, el uso de la lengua materna y la evaluación (Garrote, 2019). De forma complementaria:

En la relación que el maestro tiene con el estudiante el objeto principal es que el alumno pueda convertirse en un individuo autónomo de manera progresiva fortaleciendo los valores de la educación

que corresponden a la diversidad natural, la democracia y el multiculturalismo. (Vez, 2001 citado por Bolívar, 2003, p 82)

En cuanto al **docente** en lengua extranjera, este debe ser preparado de manera competente para enseñar en diversos contextos que a su vez le permiten desarrollar un conocimiento científico, trabajar de manera autónoma y/o colaborativa con las correctas estrategias que faciliten el aprendizaje, desarrollar habilidades interpersonales con sus estudiantes, , mantener el equilibrio en el campo cognitivo y afectivo, ser eficaz en contextos multiculturales, actuar como investigador y agente creador de su conocimiento, saber usar el aula como espacio que propicie la interacción comunicativa reflexiva y crítica, diagnosticar las necesidades lingüísticas de los estudiantes y actuar como mediador, motivar al estudiantes y aprovechar los contenidos, los recursos y nuevas tecnologías para aplicarlas en el proceso de aprendizaje. (Madrid, 2004)

Asimismo, el aprendizaje de una lengua extranjera debe siempre tener en cuenta varios factores que se relacionan directamente con el **estudiante**: “a) factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad; b) factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje, y c) factores afectivos: actitudes y motivación” (Bernaus, 2001, citado por Manga, 2008, p. 5).

La Figura 1 tiene como finalidad ofrecer al docente una visión general de los aspectos teóricos y prácticos a tener en cuenta en el momento de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera inglés.

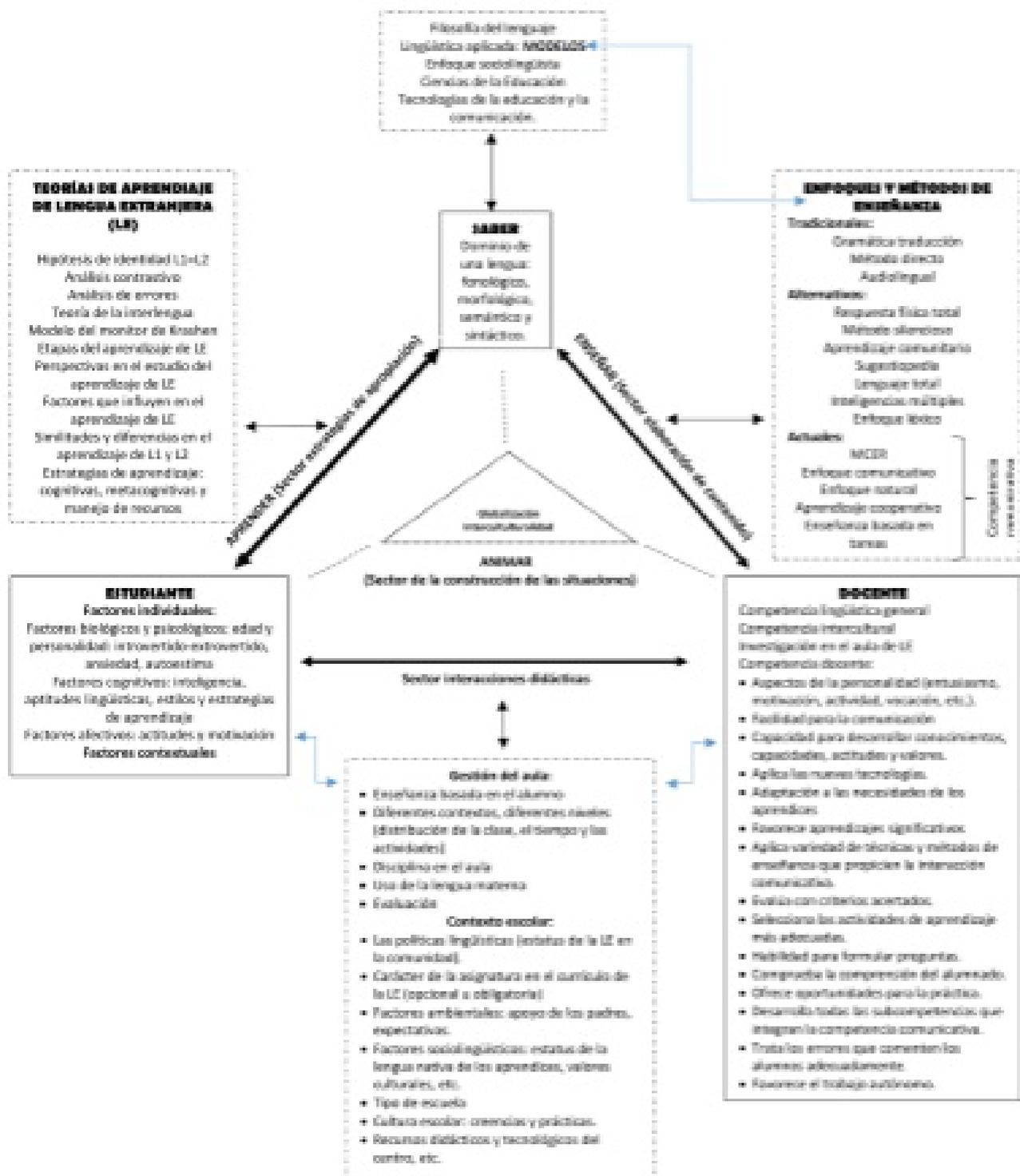


Figura 1. Fundamentos del triángulo didáctico de la lengua extranjera. (A partir de Murado, J.L., (2010), Garrote, M. (2019), Madrid, (2004) y Rodríguez, M., y García-Merás, E. (2005), Vez (2001))

Las decisiones didácticas del docente dependerán de las necesidades e influencias del contexto en el que se sitúa, al enfocarse por uno u otro elemento que compone cada uno de los dominios del triángulo, conduciéndolo a la generación de las relaciones entre estos. Para ello, es importante tener presente que en la actualidad la didáctica de las lenguas extranjeras debe entenderse de manera transdisciplinaria, debido a que busca exceder los límites de muchas disciplinas o artes diferentes de manera intencional teniendo en cuenta la comunicación intercultural, incluyendo los métodos, prácticas de enseñanza, plan de estudio y contenidos (Harjanne & Tella, 2007), lo cual constituye el centro del triángulo didáctico. De acuerdo con estos autores los idiomas se deben tener en cuenta como habilidades además de instrumentos, debido a que el dominio de un idioma extranjero se centra en las capacidades del sujeto en la comunicación tanto oral como escrita.

Como un medio (instrumental), los idiomas se utilizan para presentar los puntos de vista, opiniones y sentimientos de los propios usuarios de los idiomas, y luego para transmitir diferentes contenidos educativos. Incluso podemos argumentar que hablar del valor instrumental solo es restringir la realidad, porque el dominio del idioma construye la base para la autoexpresión creativa de un individuo e incluso para el dominio de su vida. El idioma también es comunicación y la enseñanza de lenguas extranjeras ayuda a transferir el idioma y la cultura a través de diferentes canales y modos de comunicación. (Tella, 1994 citado por Harjanne & Tella, 2007, p. 212)

Es así como la comunicación es el eje fundamental donde la competencia comunicativa es el centro, sin dejar de lado la competencia lingüística (conocimiento que se debe tener del código lingüístico: gramatical y textual). Así, estas competencias interactúan y se involucran en el contexto real del lenguaje. Esto implica que se requiere tener una interacción verdadera la cual

es posible a través de la tecnología, reconociendo que el dominio del lenguaje intercultural cruza los límites para intercambiar experiencias.

En conclusión, este documento aborda la didáctica general como ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicada en la didáctica específica de la lengua extranjera inglés, a partir de la descripción del estado actual de la misma, desde una propuesta de los fundamentos teóricos y prácticos que el docente debe apropiarse de acuerdo con los componentes del triángulo didáctico el cual se soporta epistemológicamente en otras ciencias de la educación y que se presenta como: el dominio de este idioma por parte de un docente facultado con competencias para enseñanza del mismo de acuerdo con los factores individuales y contextuales del estudiante, haciendo uso de los enfoques y métodos de enseñanza al comprender la forma en que este aprende, teniendo en cuenta particularidades como son el contexto escolar y la gestión de aula, respondiendo a la necesidad actual de formar para una sociedad globalizada e interculturalizada.

La consideración de la didáctica específica de la lengua extranjera inglés por parte del docente, le permite comprender que se requiere del conocimiento tanto de su disciplina, como de las formas de aprendizaje para desarrollar el arte de la enseñanza. Esto exige una planeación sistemática y organizada del proceso educativo que producirá en el aula, que involucre la indagación sobre los propósitos que se buscan en el quehacer docente, el conocimiento del estudiante para definir la manera en que puede llevarse el conocimiento de manera contextualizada además de poder definir los contenidos de una manera asertiva brindando así una educación al educando como herramienta de formación continua útil a la sociedad creciente y cambiante.

Así mismo, el acercamiento por parte del docente a la didáctica específica de la lengua extranjera inglés lo debe impulsar al campo de la investigación al comprender que la enseñanza

de este saber implica un ejercicio reflexivo de las relaciones que hay entre el saber, el docente y el estudiante, llevándolo a ampliar el conocimiento de su disciplina garantizando que la acción educativa sea un ejercicio completo. Es así como la investigación en el aula le permite al docente percibir la visión que los estudiantes tienen del proceso educativo y a su vez involucrarlos de manera activa, siempre buscando las estrategias necesarias para realizar estas acciones de una manera más fácil y eficiente apoyadas en el trabajo colaborativo y en el trabajo autónomo, potencializando sus habilidades comunicativas y ampliando sus horizontes a través de la interculturalidad.

Referencias

- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas: referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Sevilla, España: Díada.
- Bolívar, A. (2003). *Uni-pluri/versidad*, 3 (3). Tomado de reseñas educativas/Education Review. Reproducido por Uni-pluri/versidad con permiso de los editores.
- D'Amore B. & Fandiño, M.I. (2002). Un acercamiento analítico al "triángulo de la didáctica". *Educación Matemática*. México. 14 (1), 48-61.
- Escobar Urmeneta, C. & Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Síntesis: 39-77. Disponible en: http://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat/cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y primaria*. Ediciones Paraninfo. Madrid. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=KPqfDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Formaci%C3%B3n+en+Did%C3%A1ctica+de+las+Lenguas+Extranjeras&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi3xrzYnorkAhUjqlkKHSDTA_EQ6AEIRzAG#v=onepage&q=Formaci%C3%B3n%20en%20Did%C3%A1ctica%20de%20las%20Lenguas%20Extranjeras&f=false
- Grande, V. (2000). (res.) *Estudios humanísticos. Filología*, 22, 335-336 ISSN 0213-1382. Es reseña de: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers, Álvaro García, Josep M. Mas. Cambridge; Madrid: Cambridge University Press, 1998. ISBN 84-8323-017-8
- Harjanne, P., & Tella, S. (2007). Foreign Language Didactics, Foreign Language Teaching and Transdisciplinary Affordances. In Koskensalo, A., Smeds, J., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Wahrheit – Sprache*. Berlin: LITVerlag, 197–225.
- Madrid, D. (2004). La formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8 (1), 1-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780107>. ISSN 1138-414X
- Manga, A.M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (Le): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 16, Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778892> ISSN-e 1577-6921
- Mallart, J. (2001) *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En *Didáctica para psicopedagogos*. Madrid: Uned.
- Murado, J.L (2010). *Didáctica del inglés en educación infantil, métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Editorial Ideas Propias. Madrid.

Recuperado de

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=laBVvdWgoU0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=did%C3%A1ctica+del+inglés&ots=JxrhIAH2OT&sig=L6lWA5M63-hmG1kXYD5umjXtwo8&redir_esc=y#v=onepage&q=did%C3%A1ctica%20del%20inglés&f=false

Rodríguez, M., & García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3642807>

Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 201-240.

Zambrano Leal, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & saber*, 7(13), 45-61.

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84.



Número de la obra: 78

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

Evolución de la natación colombiana a través de los juegos olímpicos desde 1948-2017

Evolution of the swimming in Colombia through the Olympic Games from 1948-2017

A evolução da natação colombiana através das Olimpíadas desde 1948-2017

Sandra Milena Moreno

Magister en Metodología del Entrenamiento Deportivo

Universidad del Tolima

smmorenolv@ut.edu.co

Resumen

Para todo fenómeno social el conocimiento de sus orígenes es un momento imprescindible del análisis y un componente irrenunciable de su explicación. Se describe un recorrido sociohistórico de la evolución de este deporte en Colombia, es preciso reconocer los protagonistas y competiciones que hicieron historia. Por tanto, esta revisión tiene como objeto de estudio describir cómo ha evolucionado la participación de los nadadores colombianos y sus marcas, tomando como referencia los Juegos Olímpicos (JJ. OO) desde 1948- 2017, que se realiza cada cuatro años. Este trabajo, con un marcado de carácter descriptivo, igualmente se realizó la búsqueda en los periódicos de circulación nacional en físico y digitales, memorias de eventos, noticias del comité olímpico colombiano, entrevistas. Se seleccionaron las noticias deportivas publicadas relacionadas con los Juegos olímpicos. Con fundamento en lo anterior, se formula la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron las participaciones, técnica y distancias de nadadores colombianos en los juegos olímpicos?

Palabras claves: Natación, historia, nadadores, Juegos Olímpicos.

Summary

Knowing the origin of social phenomena is an essential moment of the analysis and a critical component for its explanation. That is the reason why this paper describes the socio-historical timeline of the evolution of the swimming in Colombia. It is necessary to identify the principal actors and the competitions that were a success. One of the main objectives of this study is to describe the way in

which the participation of the Colombian swimmers in technical, as well as in DISTANCE has evolved, considering as a referent the Olympic Games (JJ. OO) from 1948-2017, which take place every four years.

Within a descriptive framework search was carried out in the local newspapers by selecting the news related to the Olympic Games. The research question is "How well did Colombian swimmers do (technical y distance) in the Olympic Games?"

Keywords: Swimming, history, swimmers, Olympic Games.

Resumo

Para todo fenómeno social o conhecimento das suas origens é um momento imprescindível de análise e um componente da sua explicação. Nesse artigo se descreve o percurso sócio-histórico da evolução deste esporte na Colômbia reconhecendo que é preciso reconhecer os protagonistas e competições que fizeram história. Para tanto, essa revisão tem por objeto de estudo a descrição de como tem evolucionado a participação dos nadadores colombianos e os seus registros, tendo como referência as Olimpíadas desde 1948 até 2017, realizadas a cada quatro anos. Esse trabalho de caráter descritivo está baseado na pesquisa documental que utilizou jornais nacionais, disponíveis em formato físico e digital, memórias de eventos, notícias do Comitê Olímpico Colombiano e entrevistas. Foram escolhidas as matérias esportivas publicadas com relação às Olimpíadas. Tendo isto em consideração, formulou-se a pergunta: quais foram as participações, técnica e distância dos nadadores colombianos nas Olimpíadas no período estudado?

Palavras-chave: Natación, história, nadadores, olimpíadas

Desde el principio de los tiempos el agua ha sido elemento esencial de la vida del hombre, este medio acuático brindó soluciones a muchas necesidades del hombre desde la antigüedad como fueron: la supervivencia, defensa, delimitación de territorio, transporte, comunicación, higiene, alimentación y recreación. El agua es un elemento que está presente en la vida del ser humano desde su nacimiento, y representa del 40 al 60% de su peso corporal (McArdle, Katch y Katch, 1990).

La natación es "la acción y efecto de nadar" y nadar es el hecho de trasladarse en el agua, ayudándose de los movimientos necesarios, y sin tocar el suelo ni otro apoyo (Real Academia Española, 1997), por otra parte, aparecen términos como energías: "Avance voluntario en un líquido elemento, merced a las propias energías" (Iguarán, 1972), o incluso el término sostenerse: "Medio que permite al hombre sostenerse y avanzar en el agua" (Rodríguez,

1997). Basándonos en Arellano (1992), la natación es

la habilidad acuática que permite al ser humano desplazarse en un medio líquido, gracias a las fuerzas propulsivas que genera con los movimientos de los miembros superiores, inferiores y cuerpo, que le permiten vencer las resistencias que se oponen al avance.

Es necesario recalcar que la definición es también orientada de acuerdo con los objetivos de su práctica, desde lo más sencillo la supervivencia, enseñanza de la técnica, higiene, terapéutica, hasta lo recreativo y competitivo.

La natación competitiva es un deporte olímpico, atlético, acuático, formal, individual, simétrico, asimétrico, cíclico, de tiempo marca, de género mixto según la prueba (Moreno. S. 2018)

Una vez definida la natación, al añadirle el adjetivo "deportivo", se obtendría una actividad en la que el ser humano practica un deporte olímpico reglamentado, con el objetivo de desplazarse de la forma más rápida posible en el agua. En esta investigación se pretende recuperar y reconstruir de la narrativa histórica de la natación en Colombia. Es necesario conocer qué ha ocurrido en las últimas décadas. Resulta imprescindible reconocer los protagonistas y competiciones que hicieron historia.

El abordar la participación de la natación colombiana implica establecer periodos cronológicos identificados por acontecimientos y desarrollos sucedidos durante este periodo. Dando importancia al reconocimiento social, cultural y deportivo. Por esto, la reseña comprende desde el año 1948 hasta nuestros días, surgiendo algunos interrogantes, tales como: ¿Cuál fue la primera participación en los Juegos Olímpicos de nadadores colombianos? ¿Quiénes fueron los nadadores que fueron protagonistas en la historia de nuestra natación? ¿Qué técnicas y distancias participaron los nadadores colombianos?

Historia de la natación internacional y nacional

El origen de la natación es ancestral y se tiene prueba de ello a través del estudio de las más antiguas civilizaciones. El dominio del desplazamiento en el agua forma parte de la adaptación humana desde que los primeros hombres.

Los primeros registros históricos que hacen referencia a la natación aparecen en Egipto en el año 5.000 a.C.; entre los egipcios el arte de nadar era uno de los aspectos más elementales de la educación pública, así como el conocimiento de los beneficios terapéuticos del agua, lo cual quedó reflejado en algunos jeroglíficos que datan del 2.500 antes de Cristo. Pinturas de la Roca de Gilf Kebir (Lewillie, 1983). Pero el esplendor de Grecia, la natación no se va a desprender de

esa mera función de supervivencia; es entonces cuando la natación pasa a ser una parte más de la educación de los griegos, incluso el saber nadar proporcionaba una cierta distinción social ya que cuando se quería llamar inculto o analfabeto a alguien se le decía "no sabe ni nadar ni leer". También se utilizaba como táctica militar (Lewin, 1979; Rodríguez, 1997). Pero saber nadar no se limita a las antiguas Grecia y Roma, sino que se conserva aún en nuestros días.

La natación sí tiene una gran importancia en el entrenamiento militar y como medida recuperadora para los atletas (Jardí, 1996). Al igual que en Grecia, en Roma la natación forma parte de la educación de los romanos, existiendo una visión más recreativa del agua, como fueron las termas romanas que eran recintos públicos destinados a baños típicos de la civilización romana (Nack y Wägner 1966), existían piscinas de más de 70 metros de longitud (Lewin, 1983).

Durante la Edad Media el interés por la natación decrece en gran medida, debido, sobre todo, a la poca atención que se muestra a todo lo relacionado con el cuerpo humano. Sólo en los países del norte de Europa se ve como una actividad beneficiosa (Lewin, 1979; Reyes, 1998).

En el Renacimiento, la práctica de la natación vuelve a resurgir del período de oscurantismo al que estuvo sometida durante la Edad Media y se la considera como una materia idónea dentro de las actividades físicas (Reyes, 1998). Como fruto de esta concepción, surgen los primeros escritos referentes a la natación, según el libro del Alemán Nicholas Wymman (1538) titulado "Colymbetes, Sive de arti natandis dialogus et festivus et iucundus lectu", cuya traducción libre es "El nadador o el arte de nadar, un diálogo festivo y divertido de leer" (Iguarán, 1972).

Es en el siglo XIX, en Inglaterra, la natación alcanza su mayor apogeo. En el año 1828 se construye en Londres la primera piscina cubierta y en el año 1837 se lleva a cabo la primera competición organizada (Reyes, 1998).

Al aparecer las primeras competiciones, surge la necesidad de reglarlas; con ese objetivo nace en Inglaterra, en el año 1874, la primera federación de clubes que lleva por nombre "Association Metropolitan Swimming Club", que redacta el primer reglamento de natación, dándose la posibilidad de establecer récord del mundo (Rodríguez, 1997).

También es durante este siglo, en el año 1875, cuando el ser humano cruza a nado por primera vez el Canal de La Mancha, lo hace Matthew Web, quien establece un tiempo de 21 h y 45 min.

Este deporte nunca formó parte de los Juegos Olímpicos antiguos, pero se presenta en los primeros juegos modernos de Atenas 1896, en 1908 se organizó la Fédération International de Natation Amateur (FINA) para poder celebrar carreras de aficionados. La competición femenina se incluyó por primera vez en los Juegos Olímpicos de 1912.

Originalmente, las pruebas de natación se realizaban en el mar o un lago artificial. En 1908 las pruebas pasaron a realizarse en piscina. En 1924 se incorporaron los carriles, así como la longitud olímpica de 50 metros. El estilo mariposa era permitido en las pruebas de pecho, hasta que se crearon eventos independientes en 1956. Las primeras lentes se permitieron en 1976.

En Colombia el Comité Olímpico fue creado en 1936 y la Federación Colombiana de Natación, FECNA, en agosto de 1939 en Cali.

Colombia tuvo su primera participación de natación en Juegos Olímpicos de 1948 en Londres con los nadadores Luis Child y Luis Eduardo *Tiburón* González (200 metros estilo pecho). (NadarMas, 2008; Comité Olímpico Colombiano, 2016; Gutiérrez Bueno, 2014).

En los siguientes JJ. OO., celebrados en Melbourne Australia 1956, Colombia participó con los nadadores: Gilberto Martínez, Sergio Martínez y Álvaro Gómez. (Comité Olímpico

Colombiano, 2016)

En los siguientes JJ. OO. Roma 1960, Colombia no tuvo participación en natación carreras.

En los siguientes JJ. OO. celebrados en Tokio 1964, Colombia participó con el nadador Julio Arango, en los 400 metros y libres 1.500 m libres, no obtuvo tiempo clasificatorio porque ocupó el decimoquinto lugar, con tiempo de 17.59.1, que en ese momento se convirtió en nuevo registro suramericano. sin embargo, se convirtió en ser el nadador más joven con 14 años. (Comité Olímpico Colombiano, 2016; Ávila Palacios, 2016).

En los JJ. OO. de México D.F. (México) en 1968, Participaron por Colombia los nadadores en relevos 4x 100 libre, J. Arango (56.0), Tomás Becerra (59.7), Federico Sicard (58.8), Ricardo González (57.0); el tiempo total: 3:51.5 y los relevos 4 x 200 Relevo Libre: Becerra (2:07.0), Sicard (2:10.1), González (2:07.9) y Arango (2:01.7) para un total de 8:26.7, lograron avanzar hasta la segunda ronda; la primera gran figura fue la vallecaucana Olga Lucía de Angulo, dejándole a Colombia una rica historia deportiva con medallas en diferentes eventos internacionales y la presencia olímpica (NadarMas, 2008).

En los JJ. OO. celebrados en Munich (Alemania) en 1972, la colombiana Roselina Ángel, nadadora paisa, ocupó el lugar 13 en los 800m libre, con un tiempo de 9:38.08 (NadarMas, 2008). En este evento ven al que puede ser considerado el mejor nadador de todos los tiempos, el americano Mark Sptiz, que consigue colgarse siete medallas de oro, cuatro en pruebas individuales (100 m libres; 200 m libres; 100 m mariposa; 200 m mariposa) y tres formando parte del equipo de relevos de EE. UU. Todas estas medallas son conseguidas batiendo los récords del mundo.

En Montreal (Canadá) se celebran los JJ.OO. en 1976, registrándose un total de veinte nuevos

records del mundo, destacando el del americano Jim Montgomery que se convierte en el primer nadador que consigue nadar por debajo de 50 s en la prueba de 100 m libres, al realizar un registro de 49"99. Hay que destacar también a la alemana democrática Kornelia Hender que consigue cuatro medallas de oro y otros tantos récords del mundo. Asimismo, se instauran por primera vez los controles antidopaje. Participaron los colombianos, el gran nadador tolimense, Helmut Levy fue 15 en los 200 pecho y 100 m libre; el mariposista Jorge Jaramillo fue puesto 11 en los 200 M y la bogotana María Fernanda Pérez también entró entre los 20 mejores de los Juegos cuando ocupó el puesto 17 en los 800 libre (NadarMas, 2008). En los años siguientes destacan dos figuras de gran relevancia, el ruso Vladimir Salnikov, primer hombre en bajar de los quince minutos en los 1.500 m libres y la americana Mary T. Meagher que, con un tiempo de 2'05"96 en la prueba de 200 m mariposa, ostenta el récord mundial durante veinte años, hasta 2000.

En 1980 se disputan JJ.OO. en Moscú (URSS), que están marcados por el boicot político de algunos de los países occidentales con los EE. UU. a la cabeza. Pablo Restrepo se clasificó para la final olímpica de los 100 metros pecho, logrando el séptimo lugar, superó cuatro años más tarde en Los Ángeles-1984, cuando fue sexto en los 200 metros pecho, resultados que repitió en Seúl-1988 (Colprensa, 2014). El boicot político se repite, cuatro años más tarde, en los JJ.OO. de Los Ángeles (EE. UU.) esta vez son los países socialistas, con la URSS como abanderada de esta postura, los que no asisten a la cita olímpica. Se batieron diez records del mundo, y se dio un hecho que no se repite nunca más en la historia de los JJ. OO., y es el empate por la medalla de oro entre las nadadoras americanas Stenseifer y Hogshead en la prueba de 100 m libres (Saavedra, Escalante y Rodríguez, 2003).

Dos años después se celebran en Seúl (Corea del Sur) los JJ. OO. 1988, el colombiano Pablo Restrepo hizo su participación 100m pecho. La nadadora de la República Democrática Alemana

Kristin Otto, que alcanza seis medallas de oro, el mayor número de medallas de oro tras Mark Spitz, en el 1972.

En 1992, se celebran los JJ. OO. Barcelona, con la participación de Alejandro Bermúdez, no se encontró ninguna referencia en distancia y tiempos.

En 1996, se celebran los JJ. OO. en Atlanta (EE. UU.), en el que los resultados no fueron los mejores, estableciéndose sólo cuatro récords del mundo. La nadadora más destacada es la irlandesa, hasta ese momento desconocida, Michelle Smith, que vence en los 200 y 400 m estilos y en los 400 m libres (Rodríguez, 1997). En los Campeonatos de Europa celebrados en Sevilla en 1997, la participación de Alejandro Bermúdez Tamayo nadador colombiano. Compitió en tres Juegos Olímpicos consecutivos desde Barcelona 1992. Su mejor resultado en estos juegos fue el lugar 13, quinto en la final B, de los 400m combinados en Atlanta 1996 con un tiempo de 4:26.64. Bermúdez posee el récord de más medallas de oro en los Juegos Deportivos Nacionales, con un total de 27 en tres ediciones. Es también el nadador colombiano con más marcas nacionales registradas con un total de 94. Fue el primer colombiano en llegar a una final de un Campeonato Mundial de Natación en Piscina Corta, lo hizo en 1995 en Río de Janeiro (NadarMas, 2008), como también la participación de Isabel Ceballos, Armando Serrano, Diego Perdomo, Mauricio Moreno (Comité Olímpico Colombiano, 2016).

En los últimos JJ. OO. celebrados en el 2000, en Sydney (Australia), destacan el gran número de récord batidos, con la supremacía de los holandeses en la prueba de 100 m. libres, teniendo como vencedores, con segundo récord del mundo, a Peter Van de Hoogenband e Ingrid de Bruijn. Destaca también el joven australiano, Ian Thorpe, ganador de los 400 m libres. La participación del colombiano Camilo José Becerra Velasco de la modalidad de estilo libre, representando a Colombia en los

Juegos Olímpicos de 2000, 2004 y 2008. La participante colombiana en Atenas-2004, Paola Duguet Duran, nadadora, especialista en las pruebas de fondo de estilo libre y en las pruebas de 400m y 800m libres. Y en los últimos años surgieron las dos últimas grandes figuras de la natación colombiana: Ómar Andrés Pinzón y Carolina Colorado. Pinzón ganó en 2011 dos medallas de oro en la Copa Mundo Fina, durante la sexta y séptima paradas en la prueba de los 200 metros espalda. Carolina, además de múltiples títulos internacionales, que la llevan con Ciclo Olímpico dorado rumbo a Rio-2016, acumula seis medallas en su carrera deportiva en paradas de Copas Mundo, siendo la única mujer de la historia colombiana en ganar medallas en este tipo de eventos (Colprensa, 2014; El Colombiano, 2004; Revista semana, 2004)

En los JJ. OO. celebrados en Beijing 2008, se contó con la participación de los siguientes nadadores colombianos: Camilo Becerra, Omar Pinzón, Julio Galofre, Carolina Colorado, Erika Stewart (NadarMas, 2008).

En los JJ. OO. Celebrados en Londres, 2012, participaron los nadadores colombianos Carolina Colorado, Mateo De Angulo, Omar Pinzón. *Clavados*: Víctor Ortega, Sebastián Villa. Desafortunada-mente fueron eliminados

(Revista Semana, 2012; El Espectador, 2012; Colprensa, 2012)

En los JJ. OO., celebrados Río de Janeiro, 2016, Colombia participó con los siguientes nadadores: Isabella Arcila, Jonathan Gómez N, Omar Pinzón, Jorge Murillo (El Espectador, 2016; Comité Olímpico Colombiano, 2016; Revista Semana, 2016)

Isabella desde los 12 años hace parte de la Selección Colombia y desde los 13 está compitiendo a nivel internacional. En el 2010 inició su sueño, tras participar en los Juegos Olímpicos de la Juventud en Singapur en el 2010. Hoy es una de las figuras de la delegación Del Valle del Cauca, los campeones de los XXI Juegos Nacionales Bolívar 2019. Actualmente vive en Estados Unidos donde entrena. Sobre la posibilidad de ser medallista olímpica, Arcila no escatima en dar el 100% para lograrlo.

Una medalla en Tokio sería una hazaña. Quiero ser la primera colombiana en una final olímpica en natación. Después de estar clasificada entre las 8 mejores del mundo, la competencia está para cualquiera y espero que todos los colombianos me acompañen en Tokio para celebrar juntos. (Ministerio del Deporte, 2019)

Juegos Olímpicos y nadadores colombianos

JJ. OO.	Nadador	Técnica	Distancia	Tiempo
Londres 1948	Luis González Luis Child	Libre	1500 m	20:40.6
Melbourne, Australia 1956	Gilberto Martínez, Sergio Martínez	Libre Libre	400 m 100 m	4.38.08
Roma 1960	No hubo participación en natación	carreras		
Tokio 1964	Julio Arango	Libre	1500 m	17:59.1
México 1968	J. Arango (56.0), T. Becerra (59.7), F. Sicard (58.8), R. Gonzalez (57.0) Becerra (2:07.0), Sicard (2:10.1), Gonzalez (2:07.9) y Arango (2:01.7)	Relevos Relevos	4 x 100 400 m 4 x 200 libre	3:51.5 17:53.9 8:26.7

	Olga L, De Angulo,	Libre	400 m	5:08.06.
	Olga L De Angulo	Libre	400 m	4:40.09
	Roselina Ángel	Libre	800 m	9:38.08.
	Jorge Jaramillo	Mariposa	200 m	2:04.30
	Helmut Levy	Pecho	200 m	2:27.94
		Libre	100 m	54.60
	María F Pérez	Libre	800 m	9:36.10
Moscú 1980	Helmut Levy.	Pecho	100 m	1:07.06
			200 m	2:27.94
	Pablo Restrepo	Pecho	100 m	1;05.38
Los Ángeles 1984	Pablo Restrepo	Pecho	200 m	2:18.96
Seúl, 1988	Pablo Restrepo	Pecho	100 m	1.05.38
Atlanta 1996	Alejandro Bermúdez	Combinado	400 m	4:26.64
	Isabel Ceballos	Libres	100 m	
		Pecho	200 m	
	Armando Serrano	Libre	200 m	
	Diego Perdomo	Mariposa	100 m	
	Mauricio Moreno	Libre	200 m	
Sydney 2000	Alejandro Bermúdez	Combinado	400 m	
		Espalda	200 m	
	Camilo Becerra	Libre	50 m	
	Fernando Jácome	Libre	100 m	52.24
			200 m	1:54.17
	Germán Martínez	Espalda	100 m	52.24
Atenas 2004	Camilo Becerra	Libre	50 m	
	Omar Pinzón	Espalda	200 m	2:06.20
	Paola Duguet	Libres	400 m y	4:20.69
			800 m	9:06.96,
Beijing 2008	Camilo Becerra	Libre	50 m	
	Omar Pinzón		100 m	55.11
		Espalda,	200 m	1:59.86
		Espalda	200 m	2:02.28
		Combi	400 m	4:22.31
		Indv		
		Combi	200 m	1:59.47
		Indv		
		Mariposa.		
	Julio Galofre	libre.	200 m	1:50.62
	Carolina Colorado	Libre	50 m	26.11
		Espalda	100 m	1:01.19
		Mariposa	100 m	1:00.06
	Erika Stewart	Combi	200 m	2:18.54
		Indiv		
Londres 2012	Carolina Colorado	Espalda	100 m	1:01.81
			200 m	2:13.64
	Mateo De Angulo	Libre	400 m	3:57:76
	Omar Pinzón	Espalda	100-200	1:58.99
		Mariposa	200 m	

Río de Janeiro 2016	Isabela Arcila	Libre	50 m	25.52
	Jonathan Gómez	Mariposa	200 m	1:56.65
	Omar Pinzón,	Espalda	200 m	1:59.69,
	Jorge Murillo	Pecho	100 m	1:00.81
			200 m	2:18.81

Tabla 1. Nadadores colombianos en los Juegos Olímpicos. Elaborado por la autora.

Conclusiones

Sin duda alguna, fueron los Juegos Olímpicos de la Era Moderna los cuales dieron el impulso definitivo para que fueran apareciendo y consolidándose las diferentes técnicas de nado que conocemos hoy en día.

Así, en Atenas (1896) sólo existió la técnica libre. En París (1900) se ejecutó la técnica libre y espalda. En 1912, el americano Habner realiza el mismo tipo de nado, pero utilizando un movimiento de los miembros inferiores en forma de pedaleo, dicho estilo fue denominado Espaldacrol (Rodríguez, 1997). En San Luis (1904) se añadió la braza y en Melbourne-1956 la braza-mariposa, produciéndose su separación definitiva en 1953 (Reyes, 1998).

Las últimas innovaciones hacen referencia a cuestiones de material y equipamiento deportivo, como el taco o partidores, piscinas de profundidad óptima, vestidos de baño etc. Pero todo esto excede los propósitos del presente artículo.

La primera participación del país en los Juegos Olímpicos fue en Berlín en 1932, de manera extraoficial. La natación colombiana inicia oficialmente en los juegos olímpicos desde 1936 de allí ha venido participando en diversas competencias internacionales y nacionales, por lo que cuatro años después se fundó el Comité Olímpico Colombiano (COC) y la Federación Nacional de Natación. Colombia ha tenido una

NADADOR	TECNICA	DISTANCIA	TIEMPO	JJ.OO. ORO	PAIS GANADOR DEL ORO
Isabela Arcila	Libre	50 m	25.52	24.07	DINAMARCA
Jonathan Gómez	Mariposa	200m	1:56.65	1.53.36	EE.UU
Omar Pinzón	Espalda	200m	1:59.69,	1.53.62	EE.UU
Jorge Murillo	Pecho	100m	1:00.81	52.13	REINO UNIDO
		200m	2:18.81	2.07.43	KAZAJISTAN

Tabla 2. Marcas comparativas de participación y medalla de oro en los JJ. OO. Río de Janeiro, 2016. Elaborado por la autora.

muy buena participación en los Juegos Olímpicos, pero no ha obtenido ninguna medalla en los juegos olímpicos en este deporte en la modalidad carreras.

Asimismo, de las 49 participaciones que Colombia ha tenido, el mayor porcentaje se lo lleva la técnica Libre con un 42.8%, seguido por

la técnica de espalda con un 18.3%, Pecho y la prueba de relevos con un empate del 14.2% y en menor participación la técnica Mariposa con un 10.2%. En cuanto a las distancias, la que mayor participación tiene con un 35% fue 200m, seguido del 26.7% con 100 m, un 16% para 400m y un 5.3% para 800m.

En la Tabla 2 se puede observar los tiempos que realizaron por cada prueba y las marcas ganadoras de medalla de oro en los juegos olímpicos de Río 2016, las cuales algunas están muy alejadas y en otras en tan solo segundos. Cabe aclarar que en este deporte es difícil bajar segundos. De hecho, también se puede evidenciar la participación masculina en un 72.7% mientras que la femenina estuvo en un 27.2%, lo que nos indica que la natación de alto rendimiento es más predominante el género masculino atener altos logros deportivos.

Considerando que es de interés este artículo para la comunidad que gusta de este deporte, se puede deducir actualmente por los entrenadores, nadadores y dirigentes de en Colombia carecen de recursos materiales, humanos, proyectos de capacitación, actualización y planes de formación de nadadores a futuro; falta unificar conceptos, metodologías, un sistema de preparación para los futuros nadadores y sobretodo no hay apoyo en cuanto al mejoramiento de infraestructura y construcción de nuevos escenarios.

Desafortunadamente por lo anterior el poco apoyo a los nadadores hacen que la tasa de deserción de deportistas de alto rendimiento sea elevada, así mismo hay aumento de migración a ligas de mayor potencia, así mismo alternar los estudios académicos con los entrenamientos deportivos es complejo y sin apoyo aún más.

Al igual que lo mencionado anteriormente, algunos entrenadores pretenden trabajar presentando planes de entrenamiento en formato de “recetario” aplicando lo que a unos les ha servido, cuando uno de los principios es la individualidad. Existen todavía demasiadas áreas en las que predominan las preguntas en lugar de las respuestas, pudiendo sacar y desarrollar sus propios planes innovadores de entrenamiento. Por lo que la federación debería ofrecer capacitaciones o clínicas en convenio de otros países para avanzar en cuanto en la formación de entrenadores e instructores desde los más jóvenes que son la base de este deporte. Por lo tanto, la

alternativa más favorable es: capacitación a entrenadores y formadores, estímulos, becas y apoyos económicos, un sistema de selección de talentos que permita alcanzar altos resultados es necesario: la detección, selección y seguimiento de los nadadores de formación que presentan capacidades y aptitudes, para sean sometidos a un proceso de preparación donde puedan ser transferidos al alto rendimiento respetando sus etapas de desarrollo biológicas, haciendo uso de avances científicos de las diferentes ramas de las ciencias aplicadas y de la tecnología actual. Inversión en infraestructuras, centro de valoración de alto rendimiento a futuro.

Ser nadador de alto rendimiento implica esfuerzo, disciplina y compromiso. Pero uno de los componentes esenciales es la pasión. Sin ella no es posible alcanzar ninguna meta. El nadador olímpico nace y a lo largo de su vida se entrena.

Referencias

- Ávila Palacios, R. (2016, 16 de agosto). Colombia en los Juegos Olímpicos: 84 años de una historia apasionante. *El Espectador*. www.elespectador.com/deportes/otrosdeportes/colombia-los-juegosolimpicos-80-anos-de-una-historia-a-articulo-648888
- Colprensa. (2012, 29 de julio). Carolina Colorado y Omar Pinzón, eliminados en los 100 metros espalda. *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/historico/carolina-colorado-y-omar-pinzon-fueron-eliminados-en-los-100-metros-espalda-IUEC.199573>
- Colprensa. (2014, 14 de octubre) La natación colombiana y sus 75 años de crecimiento deportivo. *Vanguardia*. <https://www.vanguardia.com/deportes/otros-deportes/la-natacion-colombiana-y-sus-75-anos-de-crecimiento-deportivo-PQVL282827>
- Comité Olímpico Colombiano. (2016, 19 de julio). Colombia en los Olímpicos (2): Londres 1948. <http://www.coc.org.co/all-news/colombia-en>

-los-olimpicos-2-londres-1948/

C_AO_4005662

- Comité Olímpico Colombiano. (2016, 24 de julio). Colombia en los Olímpicos (5): Tokio 1964.
<http://www.coc.org.co/all-news/colombia-en-los-olimpicos-5-tokio-1964/>.
- Comité Olímpico Colombiano (2016, 29 de julio). Historial natación colombiana en los Juegos Olímpicos.
<http://www.coc.org.co/all-news/historial-natacion-colombiana-en-lo-juegos-olimpicos/>
- FECNA. (2013). Fecna Federación Colombiana De Natación. Recuperado el 18 de marzo de 2014, de: <http://www.fecna.com/>
- FINA. (2014). Fina.org. Recuperado el 18 de marzo de 2014, de: <http://www.fina.org/>
- Gutiérrez Bueno, L. (2014, 14 de noviembre). Luis González, el “Tiburón” que se volvió una leyenda. El País.
<https://www.elpais.com.co/deportes/luis-gonzalez-el-tiburon-que-se-volvio-una-leyenda.html>
- Iguarán, J. (1972). Historia de la natación antigua y de la moderna de los juegos olímpicos.
- Jardí, C. (1996). Movernos en el agua. Barcelona: Paidotribo. La Doce: Odecabe se reunirá en febrero en Barranquilla para evaluar los Juegos Centroamericanos 2018
- Jonathan Gómez: a semifinal de natación y sin miedo a Phelps. (2016, 8 de agosto). Revista Semana.
<https://www.semana.com/juegos-olimpicos-río-2016-jonathan-gomez-en-semifinal-natacion-200-metros-mariposa/485196/>
- Las figuras que estarán presentes en los Juegos. (2004) El Colombiano.
https://www.elcolombiano.com/historico/z_figurasjuegos.colprensa.jlopa_25112004-HVE
- Lewillie, L. (1983). Research in swimming: historical and scientific aspects. A. Hollander, P. Huijing y D. Groot (Eds.), Biomechanics and Medicine in Swimming IV (pp. 7-16). Champaign: Human Kinetics.
- Lewin, G. (1979). Natación. Madrid: Augusto Pila Teleña.
- Lewin, G. (1983). Natación. Madrid: Pila Teleña.
- Lista delegación colombiana para los Juegos Olímpicos. (2004, 8 de agosto). Revista Semana.
<https://www.semana.com/noticias/articulo/lista-delegacion-colombiana-para-juegos-olimpicos/67450-3/>
- Mateo de Angulo: Aún estamos en otro nivel. (2012, 2 de agosto). El Espectador.
<https://www.elespectador.com/deportes/mateo-de-angulo-aun-estamos-en-otro-nivel/>.
- McArdle, W., Katch, F. y Katch, V. (1990). Fisiología del ejercicio. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ministerio del Deporte. (2019, 1 de diciembre). Isabella Arcila, figura de la natación colombiana.
<https://www.mindeporte.gov.co/index.php?idcategoria=96924>
- Moreno. S. (2018) Historia de la natación en el Tolima, a partir de los clubes, piscinas y competiciones 1965-2018. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.
- Nadador Omar Pinzón, tras las huellas del mítico Pablo Restrepo. (2012, 23 de julio). Revista Semana.
<https://www.semana.com/nadador-omar-pinzon-tras-huellas-del-mitico-pablo-restrepo/261682-3/>

- NadarMas. (2008, 7 de agosto). La natación de Colombia en los Juegos Olímpicos. <http://www.nadarmas.com/?p=645>
- Nack, E. y Wägner W. (1966.) ROMA. El país y el pueblo de los antiguos romanos. Editorial Labor, S. A.
- Real Academia Española. (1997). Diccionario de la Lengua Española (21^a ed.). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Reyes, R. (1998). Evolución de la natación española a través de los campeonatos de natación de invierno y verano desde 1977 a 1996. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez, L. (1997). Historia de la natación y evolución de los estilos. Natación, Saltos y Waterpolo, 19 (1),38-49.
- Saavedra, J., Escalante, Y. y Rodríguez, F. (2003) La evolución de la natación. Revista Digital, (66). <https://www.efdeportes.com/efd66/natacion.htm>

La colaboración como pilar esencial de la Inclusión Educativa en el aula de clase

Collaboration as an essential pillar of educational inclusion in the classroom

A colaboraçãõ como pilar essencial da Inclusãõ Educativa na sala de aula

Johanna Fernanda Mendoza Chala

Licenciada en Pedagogía Infantil

Universidad Surcolombiana

johannamendoza2003@hotmail.com

Resumen

La educación a nivel general no ha escapado a los diferentes cambios que se han instaurado en el transcurso de la historia del ser humano. Es más que evidente el vivenciar, desde el aula particularmente, la manera cómo se enseña y cómo se aprende en relación con siglos pasados. Como parte importante de este proceso, se debe pensar en la metodología, misma que debe considerar las actividades interactivas entre los estudiantes y entre estos y los docentes, en donde prime la cooperación como valor esencial en el aula y que favorezca la inclusión de todas las personas considerando su diversidad. Es así, entonces, que surge la necesidad de reflexionar acerca de una práctica colaborativa que favorezca la inclusión en el aula de clase. Para lo cual, se plantean algunos aspectos necesarios como los principios de la inclusión, las condiciones del aula inclusiva y las características de los diversos estamentos involucrados, esencialmente, los docentes quienes son los llamados a ejercer una práctica inclusiva real, a partir de la cooperación como valor esencial de la propuesta.

Palabras claves: Colaboración, inclusion educative, principios de la inclusion, educar, enseñar.

Abstract

Education at a general level has not escaped the different changes that have been introduced in the course of human history. It is more than evident to experience, from the classroom in particular, the way in which it is taught and how it is learned in relation to past centuries. As an important part of

this process, the methodology must be considered, which should consider the interactive activities between students and between them and teachers, where cooperation is an essential value in the classroom and that favors the inclusion of all people considering their diversity. It is thus, then, that the need arises to reflect on a collaborative practice that favors inclusion in the classroom. For which, some necessary aspects are raised such as the principles of inclusion, the conditions of the inclusive classroom and the characteristics of the various levels involved, essentially, the teachers who are called to exercise a real inclusive practice, based on cooperation as an essential value of the proposal.

Keywords: Collaboration, educational inclusion, principles of inclusion, educate, teach.

Resumo

A educação a nível geral não escapou às diferentes mudanças que se instauraram no curso da história do ser humano. É mais que evidente o vivenciar, desde a sala de aula particularmente, a maneira como se ensina e como se aprende em relação com séculos passados. Como parte importante deste processo, deve-se pensar na metodologia, mesma que deve considerar as atividades interativas entre os estudantes e entre estes e os docentes, onde privilegie a cooperação como valor essencial na sala de aula e que favoreça a inclusão de todas as pessoas considerando sua diversidade. É assim, então, que surge a necessidade de refletir sobre uma prática colaborativa que favoreça a inclusão na sala de aula. Para isso, colocam-se alguns aspectos necessários como os princípios da inclusão, as condições da sala inclusiva e as características dos diversos estamentos envolvidos, essencialmente, os docentes que são chamados a exercer uma prática inclusiva real, com base na cooperação como valor essencial da proposta.

Palavras-chave: colaboração, inclusão educativa, princípios da inclusão, educar, ensinar.

Introducción

La educación requiere una serie de cambios y modificaciones para que se vuelva más inclusiva (Crisol Moya, Martínez, & El Homrani, 2015) y así, pueda cumplir con los derechos de la población en condición social de discapacidad como cualquier otro estudiante (Montáñez, Jornet, Perales, Carrillo, & Wilches, 2017). Así, aparece la Educación especial como un proceso que busca:

Un servicio de apoyo a la educación general que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios y nunca por las limitaciones del alumnado con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presenta Necesidades Educativas Especiales, independientemente de la razón (p. 255).

La educación inclusiva incluye la idea esencial de considerarla como un proceso que aborda la diversidad de necesidades a través de la participación activa de todos los involucrados y no solo de los estudiantes, en un proceso eminentemente colaborativo. Esto requiere una serie de adaptaciones a todo nivel: personal, institucional, social.

Otros autores (Matsura, 2008, citando (Crisol Moya et al., 2015) señalan que la educación inclusiva es un enfoque para mejorar la calidad de la educación, para responder a la diversidad y promover el aprendizaje, apoyando y estimulando a todos los involucrados a participar en el proceso.

Sin embargo, plantea la imperiosa necesidad de llevar a cabo ciertas modificaciones que deben pensarse en función de aspectos tales como la cooperación, la solidaridad, el interés por la

comunidad, el respeto y valoración de las diferencias y que podrían incluir también la investigación reflexiva. Todos aspectos que invitan a realizar modificaciones creativas en la institución con la finalidad de entender y asumir la diversidad como parte de la misión de la entidad, considerando la colaboración como un eje de esta propuesta.

Se trata de dar valor a la colaboración en la diversidad, como un aspecto importante de la organización; así, las actividades propuestas a todo nivel, uno de los cuales corresponde al currículo responden a una diversidad de personas en un proceso colaborativo y participativo de construcción personal y social.

Un aspecto muy importante de considerar la colaboración como parte esencial de la inclusión es que la diversidad parte de la interculturalidad (Terrón-Caro, Cárdenas-Rodríguez, & Rodríguez-Casado, 2017) con la finalidad de que las personas adquieran una clara conciencia sobre la pluralidad en la que están inmersos.

Partiendo de estas ideas iniciales, entonces, se postula la importancia de la colaboración para desarrollar y promover la inclusión en el aula. Para concretar este tema, se abordarán tres aspectos importantes al momento de pensar la colaboración para lograr la inclusión. Estos aspectos son los principios del aula inclusiva, las condiciones del aula inclusiva, en la que se considerará el clima escolar como aspecto esencial y los actores de la inclusión considerando a los docentes, la familia y la comunidad como partícipes importantes del proceso colaborativo que desarrolla la inclusión. A continuación, su desarrollo.

Principios del aula inclusiva

Un aula inclusiva para considerarse como tal, debe fundamentarse en ciertos principios (Crisol Moya et al., 2015) referentes a aspectos sociales e institucionales que determinan cambios y transformaciones necesarias en los que todos deben colaborar para poder concretarlos. Es

así como algunos autores plantean los principios para concretizar un aula inclusiva (Crisol Moya et al., 2015), los cuales van a generar mayor bienestar en las personas que se beneficien de su consideración y aplicación en entornos educativos (Lázaro-Visa, Palomera, Briones, Fernández-Fuentes, & Fernández-Rouco, 2019). Estos principios se los puede asociar con varios niveles como son el social, el institucional y el personal (Briones, 2015).

A *nivel social* es muy importante que existan principios que determinen la generación de una política educativa, el financiamiento adecuado de las actividades, la evaluación del sector en el que se ubica el centro, especialmente, en lo que se refiere a los accesos posibles y las facilidades o dificultades que presenta y, el establecimiento de colaboración entre centros tomando en consideración el apoyo del gobierno y de los organismos centrales.

En cuanto se refiere al *nivel institucional*, los principios formulados, deben proponer la realización de cambios para favorecer la inclusión, tales como la importancia de identificar necesidades, planificar el cambio, ejecutarlo, evaluarlo y realizar las adaptaciones más adecuadas. Estos aspectos se han venido potenciando en Colombia, puesto que existen ya propuestas (Guerrero, Crissien, & Aniagua, 2017) que pretenden la creación de un currículo inclusivo gracias al análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de una institución educativa, basándose en los lineamientos de la Guía 34 expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Un cambio muy importante a llevar a cabo, es la modificación de la misión definida por la institución, en la que se explicita claramente el tema de la inclusión y que se lleve a cabo gracias a un liderazgo y actitud de todo el personal (Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz, & Araya, 2014). Estos aspectos contribuyen a una convivencia más pacífica, tolerante y colaborativo en la comunidad educativa, caracterizada por el respeto a las normas, la confianza de los

estudiantes con los docentes y las actividades compartidas con las familias.

Estos principios deben efectivizarse en el fomento de ciertas condiciones en el aula de clase, que favorezcan la inclusión, por lo que se consideran a continuación.

Condiciones del aula inclusiva

Además de las condiciones sociales y de las instituciones educativas que deben modificarse para alcanzar una verdadera inclusión en el aula, según González Ledesma, (2012) es importante considerar el microsistema del aula misma y el clima que se construye en ella y que puede o no, favorecer la inclusión.

Es posible identificar algunas características (Crisol Moya et al., 2015), tales como: la concepción y desarrollo del currículo común centrado en la diversidad, la valoración positiva de la diversidad, la organización social del aula: respeto a las diferencias, el aprendizaje cooperativo y flexible, los diferentes enfoques para la evaluación y la participación activa del alumnado, que se constituyen en elementos indispensables en la construcción de la inclusión en el aula y en la institución.

Además, hay que considerar otros aspectos importantes como: las actitudes de los docentes, la formación para facilitar la inclusión (Rodríguez, 2018), el acceso a recursos adecuados, apoyo interno en la escuela y externo de los padres de familia.

Tomando en consideración estos elementos, entonces, es posible pensar en algunas características que marcan y definen a un aula inclusiva (Montáñez et al., 2017):

La filosofía asumida por el docente acerca del aula y sus posibilidades. Si el docente desea proponer un aula inclusiva debe asumir esta filosofía, que muestra apertura hacia las diferencias y en la que se valora la diversidad (D. Ortiz Granja, 2015) (D. N. Ortiz Granja &

Joaqui Robles, 2017).

La formulación de reglas en el aula que facilita las actividades y en las cuales se comunica abierta e intencionalmente, los derechos y deberes de cada miembro existente en el aula.

La investigación acerca de las características de los estudiantes (Balongo & Mérida, 2015) con la finalidad de que pueda proporcionar el apoyo y la ayuda necesaria a aquellos que tienen características particulares.

También es necesaria una comunicación efectiva, caracterizada por un abordaje sincero y transparente de temas álgidos para las personas, como los prejuicios y los estereotipos que solo conducen a la exclusión de ciertas personas. Es importante enfatizar en los aspectos comunes más que en las diferencias; sin embargo, se deben tomar en cuenta estas para llevar a cabo la labor docente.

Además, también es necesario considerar que las actividades a realizarse en el aula, tengan distinto nivel de dificultad (Giangreco, et al., 1994), para acercar a todos al mismo problema de forma paulatina. La conformación de grupos heterogéneos de estudiantes contribuye a lograr este objetivo puesto que cada uno aporta sus conocimientos y destrezas para resolver los problemas planteados. La finalidad implícita de todo esto, es lograr una experiencia educativa equilibrada y colaborativa en todos los aspectos: personales, relacionales, organizacionales e incluso sociales.

Cuando la institución considera estos diversos elementos implicados en un quehacer inclusivo colaborativo, promueve la construcción de un clima institucional adecuado para el desempeño de todos los actores del sistema.

Es así, que se puede definir “clima escolar” (Pineda, Granizo, & Zúniga, 2019) como “el ambiente dentro del cual se desarrolla el proceso educativo, los elementos del clima escolar

depende en gran parte del factor humano, las situaciones y los hechos son consecuencias de acciones realizadas por las personas” (p. 27). Existen muchos elementos que conforman el clima de un aula, sin embargo, hay algunos aspectos que son claves como las actitudes de cada integrante del sistema educativo, así como el ambiente que les rodea (Pineda et al., 2019).

Se trata de una variable clave para potenciar los recursos de los estudiantes y que tengan un buen rendimiento. Además, modela el comportamiento de las personas, desarrollando un cúmulo de habilidades sociales como la escucha, la tolerancia, el respeto, que son esenciales para la convivencia social.

Algunos autores (Syahril, 2018) consideran el clima escolar como una situación en la que intervienen todos los actores del centro educativo como el director y los maestros, así como las relaciones entre profesores y de estos con el personal administrativo, estudiantes y padres de familia, llegando a plantearse incluso que el clima influye en un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido al gran impacto que tiene esta variable para lograr una inclusión positiva en la organización educativa, cabe resaltar que en los últimos años, ha habido un aumento considerable en las investigaciones y publicaciones sobre el tema (Nicholas, 2019), lo cual indica la importancia del mismo y la necesidad de profundizar en la comprensión del fenómeno y ampliar su descripción en Colombia.

Muchos de estos estudios han señalado una relación entre el clima existente en el aula y el rendimiento en pruebas de lenguaje (Laurito, Lacoé, Schwartz, Sharkey, & Ellen, 2019); así como también, el impacto en el aprendizaje, las relaciones entre los estudiantes y el ambiente emocional general de la escuela (Chateadores & Joo, 2018).

Es así como, algunos autores (Pineda et al., 2019) han determinado la importancia de

ciertos factores (Syahril, 2018) para crear y mantener un clima adecuado en el aula, entre los más mencionados están: la relación, el crecimiento/desarrollo, el mantenimiento del sistema personal y el cambio, y la dimensión del entorno físico. Las diversas propuestas realizadas, se pueden agrupar en varios niveles vinculados unos con otros (Gifre & Esteban, 2012), como se señala a continuación.

En el *macrosistema* cabe considerar todas las leyes, reglamentos que orientan la labor educativa y que tienen impacto sobre las relaciones humanas. También es importante considerar el respeto a los derechos humanos.

En el macrosistema cabe considerar todas las leyes, reglamentos que orientan la labor educativa y que tienen impacto sobre las relaciones humanas. También es importante considerar el respeto a los derechos humanos.

En el *mesosistema* es importante tomar en cuenta los estándares educativos, la responsabilidad y organización del talento humano, el presupuesto, la colaboración de los actores, la infraestructura escolar y las actividades organizadas.

Todo proceso de inclusión debe considerarse como parte de un proceso más amplio que involucra tanto a la institución como al entorno en el que se encuentra si se desea un desarrollo sostenible (Echeita Sarrionandia & Navarro Mateu, 2014). Estos dos aspectos guardan estrecha relación y deben ir de la mano con los principios y valores básicos de colaboración y cooperación y una cultura organizacional y políticas educativas que favorezcan la sostenibilidad.

En el *microsistema* se puede considerar a los niños y niñas, docentes y personal administrativo que interactúan en la unidad educativa. En cada uno de ellos, las variables sociodemográficas como la edad, el sexo, la religión, el estrato social, el idioma, las condiciones físicas y psicológicas

propias impactan sobremanera en el clima del aula. También hay que tomar en cuenta el entorno social y los aspectos de ciudadanía como elementos que coadyuvan a un buen desenvolvimiento en la institución.

De la misma manera, se han planteado algunos elementos que son esenciales para desarrollar un clima adecuado para el aprendizaje de todos los niños, tanto los que tienen necesidades educativas como aquellos que no (Shukla et al., 2019). Estos elementos se han denominado como compromiso, la seguridad y el entorno escolar, incluso existen estudios (Starkey, Aber, & Crossman, 2019) que afirman que el clima escolar modera la violencia en el contexto social.

Un elemento esencial y que tiene gran impacto en el mantenimiento de un buen clima en el aula, es el docente (Reinoso, 2018), quien debe ejercer un rol de gestor eficiente, con una buena comunicación con sus estudiantes y los padres y madres de familia.

Cabe señalar que un estudio realizado (Briones, 2015) no encontró una relación significativa entre el clima del aula y el rendimiento escolar; sin embargo, parece ser que es un factor asociado, como lo muestra otra investigación (Carranza, 2018), en la que se encontró que los conflictos entre los estudiantes y entre estos y el docente repercuten en el estado de ánimo, la confianza, la colaboración, la comunicación y la disciplina en el aula.

Tanto ha sido el interés generado por esta variable del clima en el aula, que incluso ya se ha propuesto una escala para valorarla, por parte de Moos y Trickett (Prado Delgado, Ramírez Mahecha, & Ortíz Clavijo, 2011), que consta de tres dimensiones: Relaciones (implicación, afiliación y ayuda); Autorrealización (tareas, competitividad y cooperación) y Estabilidad (organización, claridad, control, cambio e innovación).

Se va a realizar una breve descripción de

cada una de estas dimensiones a continuación, por considerarlas como aspectos cruciales para desarrollar una inclusión en el aula, desde una perspectiva de colaboración.

La dimensión de las Relaciones: abarca todas las posibles interacciones entre los actores del hecho educativo: docentes, estudiantes y administrativos participan activamente en intercambios comunicacionales que desarrollan cierto tipo de clima en el aula. Considera tres aspectos: implicación, afiliación y ayuda.

Implicación: valora el interés de los niños por las actividades propuestas por el docente. Por extensión se da importancia a la participación en las actividades y el grado en el cual se involucran en tareas, tanto escolares como extras.

Afiliación: hace referencia al nivel en el cual se establecen relaciones con otras personas, tanto en el ambiente educativo como fuera de él. Se considera que las relaciones al interior de la escuela son claves para desarrollar ciertos valores como la colaboración, la tolerancia y el respeto; sin embargo, estos valores se manifestarán en el entorno social de los chicos.

Esta afiliación se consolida gracias al apoyo que los estudiantes se pueden dar entre ellos, al apoyo que reciben del profesor y el nivel de confianza desarrollado entre ambos que eleva el autoestima (Musitu & Martínez, 2009) y consolida el respeto en la relación.

Ayuda: es el interés natural y sincero mostrado por el docente, tanto en el aula como en otros espacios de la institución educativa. El docente es el líder de la clase puesto que organiza, planifica, ejecuta y evalúa las actividades realizadas en ella; sin embargo, su actitud hacia los niños y sus características son esenciales a la hora de generar un clima de confianza en el aula.

Así, un estilo educativo democrático (Torío, Peña, & Rodríguez, 2008) es mucho más adecuado para la educación que uno autoritario, tanto en padres como en maestros.

En este sentido, el docente, también debe comunicarse con los padres de familia en el caso de que haya algún problema con el hijo o incluso y mejor aún, si no lo hay, con la finalidad de que haya un intercambio adecuado entre familia y escuela (Roiz, 1989), los dos entornos en los que los niños se forman.

La dimensión de la autorrealización: evalúa el crecimiento personal y la orientación a metas (Pineda et al., 2019) aspectos que se potencian gracias a la actitud del docente hacia los estudiantes: los estímulos que les aporta, la confianza que da y la forma en que plantea las actividades son tantas otras condiciones básicas para llevar a cabo la tarea docente y favorecer esta dimensión (Quintero, 2006). Este factor considera los siguientes aspectos: la orientación a las tareas, la competitividad y la cooperación.

La orientación a las tareas: hace referencia a la importancia que el docente da a la realización de las tareas previstas, entendidas como actividades programadas que los estudiantes deben realizar en un tiempo definido y que pretenden consolidar lo aprendido en el aula de clase (Simón Rueda et al., 2015).

La competitividad: se la considera un factor importante en el clima del aula, porque da cuenta del esfuerzo realizado por el estudiante para lograr una buena calificación. Se trata de un esfuerzo positivo y se la entiende como tal, y no como en el sentido negativo de ganar a toda costa. Implica las habilidades para llevar a cabo las tareas previstas y también la actitud que poseen los niños en el momento de cumplirlas; es decir, hacerlo por responsabilidad y no solo por una nota o por cumplir la tarea de manera obligada.

La cooperación: establece el nivel de participación existente en el aula y la forma en que los niños se integran unos con otros para contribuir a la ejecución de las tareas previstas, compartiendo conocimientos y contribuyendo al trabajo en grupo, de ser el caso o dando apoyo a quien lo solicite de ser necesario.

La dimensión de estabilidad: implica la duración de las acciones y actividades en el tiempo de tal forma que se pueda realizar la actividad sin el temor de que se acaba el tiempo o que habrá una mala nota si no se la entrega. Considera varios aspectos como la organización, la claridad, el control, el cambio y la innovación.

La organización: implica la planificación de las actividades en una secuencia ordenada de tal forma que las personas puedan saber lo que antecede y las consecuencias de lo que van haciendo. También debe considerar los recursos disponibles para llevar a cabo la tarea y las personas implicadas en ella. Así, se puede tomar en cuenta a los estudiantes, a los docentes y otros aspectos que hay que establecer como una comunicación bidireccional (Watzlawick, Beavin, (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1995), el fijarse metas alcanzables, el liderazgo y las normas.

La claridad: implica la existencia de un grado de transparencia aceptable en las actividades que se realizan en el contexto educativo. Esta claridad debe percibirse respecto a aspectos como las reglas y sus consecuencias, las evaluaciones que se van a llevar a cabo, los objetivos que se pretende alcanzar, los temas que se abordarán y la metodología que se pretende usar.

También implica transparentar las acciones de tal forma que los implicados sepan a qué atenerse en la mayor parte de las actividades que se lleven a cabo.

El control: se refiere al nivel en el que el docente revisa y es vigilante atento del cumplimiento adecuado de las normas y reglas establecidas en clase y, también es el garante de la organización que se haya escogido en el aula, puesto que de él depende la gestión de los contenidos, los recursos y el tiempo que se debe dedicar a cada actividad.

La dimensión de los cambios es uno de los aspectos más interesantes del contexto educativo ya que el ser humano siempre está en continuo

proceso de adaptación a las circunstancias que debe enfrentar. No existe un solo momento en el que la persona se mantenga inalterable ya que siempre existe un hecho o circunstancia que lo va a obligar a adaptarse y, por lo tanto, a cambiar.

La innovación es un proceso por el cual, una persona propone una modificación o adaptación en una parte del currículo o en la metodología de enseñanza. La innovación es como abrir una puerta de las que están disponibles que conducen a una determinada habitación en la que se encontrará con ciertas cosas y no otras (Johnson, 2011), que luego lo conducirán a otros hallazgos y potenciarán ciertos recursos mientras otros pueden irse perdiendo.

De igual manera, también se ha planteado (Arnaiz & Guirao, 2015) otras formas de evaluar el clima. Así, por ejemplo, en España se ha elaborado el instrumento denominado ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión) con la finalidad de mejorar la calidad y eficacia de la atención en las instituciones educativas, para construir centros cada vez más inclusivos y que acepten la diversidad como parte de su naturaleza misma.

proceso de adaptación a las circunstancias que debe enfrentar. No existe un solo momento en el que la persona se mantenga inalterable ya que siempre existe un hecho o circunstancia que lo va a obligar a adaptarse y, por lo tanto, a cambiar.

La innovación es un proceso por el cual, una persona propone una modificación o adaptación en una parte del currículo o en la metodología de enseñanza. La innovación es como abrir una puerta de las que están disponibles que conducen a una determinada habitación en la que se encontrará con ciertas cosas y no otras (Johnson, 2011), que luego lo conducirán a otros hallazgos y potenciarán ciertos recursos mientras otros pueden irse perdiendo.

De igual manera, también se ha planteado (Arnaiz & Guirao, 2015) otras formas de evaluar

el clima. Así, por ejemplo, en España se ha elaborado el instrumento denominado ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión) con la finalidad de mejorar la calidad y eficacia de la atención en las instituciones educativas, para construir centros cada vez más inclusivos y que acepten la diversidad como parte de su naturaleza misma.

En este proceso, se ha podido identificar algunas debilidades que impiden el desarrollo de una verdadera actividad inclusiva (Arnaiz, Escarbajal, & Caballero, 2017), señalando fundamentalmente a la política institucional como aspecto esencial y necesario de la inclusión, que de no estar presente, impide la concreción de esta característica en la institución.

En todo este proceso, se debe considerar a un actor clave al que no se puede dejar de lado, debido al impacto que puede tener sobre la concreción de la inclusión en el aula, como es el docente.

El papel del profesor

Además de sus habilidades y destrezas como docente, el profesor debe tener (Crisol Moya et al., 2015) una excelente capacidad de reflexión para percibir la inclusión y plantear las formas más apropiadas para alcanzarla en el aula y debe participar e involucrarse activamente en un trabajo cooperativo con los demás actores del centro educativo.

Se trata de un verdadero compromiso con la inclusión, que solo se logra cuando el docente ha comprendido sus alcances y limitaciones y ha desarrollado las habilidades para plantear actividades en su aula y desarrollar en ella, un verdadero clima inclusivo (Crisol Moya et al., 2015).

La actitud es clave en este proceso, puesto que favorecerá o no, el apoyo y colaboración entre los estudiantes, encontrándose así, que si el docente tiene una actitud positiva (Crisol Moya et al.,

2015), también genera un buen nivel de satisfacción y existe un menor grado de exclusión entre los estudiantes. Sin embargo, lo contrario también es cierto, si la actitud del docente es negativa, esto impactará ciertamente sobre el resultado obtenido en el aula y no se favorecerá un clima escolar adecuado para la inclusión.

Para lograr esto, es necesario contar con profesionales capacitados en el tema de la inclusión, con información adecuada acerca de las dimensiones tanto teóricas como prácticas de este proceso y la formación continua en esta área, así como el hecho de contar con pares que lo acompañen en el proceso, puede facilitar la asimilación de los aspectos implicados en la inclusión y contribuir a su desarrollo en el aula y en la institución educativa.

De igual manera, el docente requiere una formación pedagógica y didáctica específica y concreta respecto a temas de inclusión y vinculados a su área de desempeño de tal manera que pueda adaptar la enseñanza a las características de sus estudiantes.

Otro aspecto necesario es que el docente conozca e investigue bien las características de la población con la que va a trabajar (Balongo & Mérida, 2015), lo cual permite la construcción de algunos aspectos clave para la inclusión como son: “1) la ayuda entre iguales; 2) el incremento de la motivación; 3) la fuerte implicación emocional que se genera; 4) la atención personalizada que se establece; y 5) la relación entre los discentes y el docente” (p. 146). En este punto, la actitud del docente es clave a la hora de mostrar tolerancia y respeto hacia cada rasgo de los estudiantes. Si él muestra respeto y no admite la segregación, entonces los estudiantes también pueden considerar la inclusión de otras características en el aula.

También se requiere su involucramiento en prácticas investigativas (Parrilla & Sierra, 2015), que favorezcan el conocimiento y descripción de las características que deben tener para potenciar la inclusión a todo nivel y de ciertas prácticas

inclusivas (Álamos et al., 2017) promovidas en otros contextos y que incluyen el uso de cuentos y programas de intervención (López Cobo & González López, 2012) formulados con el objetivo de mejorar la inclusión en las instituciones educativas.

Para finalizar este punto, el gobierno institucional debe expresar claramente su punto de vista sobre la inclusión y proveer las condiciones que permiten un uso flexible de los recursos por parte de los docentes. Así, ellos sentirán apoyo para su ejercicio profesional y prestarán más fácil su contingente para colaborar con el proceso.

En este sentido, un aspecto institucional que impacta positivamente en el desarrollo de actividades inclusivas y en la introducción de estos aspectos en la institución, es la percepción de los docentes sobre la inclusión y más allá de esto, la asunción sincera del concepto de diversidad en la institución educativa como parte del quehacer docente. Sin embargo, esto todavía es un proceso en construcción como lo demuestra un estudio reciente (Mellado, Chaucono, Hueche, & Aravena, 2017), en el que se encontró que todavía existen percepciones de prácticas excluyentes que demuestran que aún hay mucho trabajo por realizar, especialmente en relación a la necesidad de crear un currículo inclusivo que promueva los aspectos pedagógicos y didácticos desde esta visión.

Tomando en consideración los múltiples aspectos implicados en el clima del aula, es posible resumirlos (Crisol Moya et al., 2015) en un valor importante: la cooperación combinado con una habilidad esencial como es la colaboración para la resolución de conflictos inevitables en entornos en los que existen marcadas diferencias y la organización de grupos heterogéneos que permiten el contacto más cercano entre niños con diversas características.

También es importante que la institución educativa desarrolle una buena relación con

padres y madres de familia, que se involucren en las actividades de los hijos y que promuevan también los valores de la inclusión, luego de haberla entendido y asimilado.

La familia

También debe ser asumida como un agente de inclusión (Crisol Moya et al., 2015). Se la considera como uno de los pilares de la educación general y de la inclusiva con más razón (Bell, Illán, & Benito, 2010) puesto que allí, se valoran las características de cada uno de los miembros y se establecen las bases sobre las cuales se construyen las primeras experiencias de confianza y de respeto hacia el otro.

El papel de la familia, por lo tanto, es clave para el desarrollo y mantenimiento de un aula inclusiva puesto que su postura afectará profundamente, las actitudes de los niños hacia las personas con otras características diversas. También se requiere la construcción de relaciones positivas con los padres y madres de familia, de tal forma que se involucren en el proceso formativo de sus hijos y sean aliados positivos en la educación y formación de los niños y niñas.

Las familias se desenvuelven en comunidades diversas en las que conviven grupos humanos con características muy diferentes que también deben ser considerados para un trabajo inclusivo.

La comunidad

Junto a la familia constituye el otro pilar por excelencia de las prácticas inclusivas. Para lograrlo se requiere que también haga cambios estructurales en su entorno para facilitar el acceso de todas las personas con sus características diversas (Crisol Moya et al., 2015) (Bell et al., 2010).

Cuando se alcanza esto, es posible favorecer el aprendizaje cooperativo como un aspecto esencial que permita, a largo plazo, la realización de una verdadera educación inclusiva en un marco ético y de responsabilidad social,

que se interesa por el desarrollo integral de todas las personas, cualesquiera que sean sus características.

Para alcanzar estos objetivos, existen experiencias interesantes propuestas en el país, como aquella que destaca la construcción de una “comunidad de aprendizaje” (Beltrán Villamizar, Martínez Fuentes, & Torrado Duarte, 2015) entendida como “proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clase” (p. 57). Aspecto que también ha sido destacado en otros estudios (Ortiz, 2018), en los que se verifica el impacto que tiene la posibilidad de inclusión sobre el aprendizaje.

Conclusiones

Se ha considerado el tema de las aulas inclusivas como entornos que favorecen el acceso de todas las personas a la educación, no solo como cumplimiento de sus derechos esenciales, sino y más importante aún, como consideración de sus características particulares y respeto a sus condiciones especiales.

Se han considerado, además, algunas características del aula inclusiva centradas en la construcción de una actitud de respeto y colaboración entre todas las personas presentes en el aula.

También se ha caracterizado la comunidad y la institución a través de la adopción de una política inclusiva que favorezca las condiciones, tanto económicas como sociales y de percepción que contribuyan a la adopción de una verdadera política de inclusión.

Finalmente, se ha planteado la importancia de la participación de los docentes en el proceso. Son los llamados a mantener un clima escolar inclusivo en el aula y también favorecer las condiciones necesarias para incluir la diversidad

y asumirla como parte de la existencia misma.

Referencias

- Álamos, P., Cifuentes, O., Milicic, N., Pizarro, M., Rosas, R., Ulloa, D., & Véliz, S. (2017). Construcción de cuentos: ¿Qué pueden aportar al desarrollo socioemocional inclusivo? *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 7–17. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100001>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195–210. Retrieved from <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 45. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Balongo, E., & Mérida, R. (2015). El clima de aula en los proyectos de trabajo Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(152), 146–162.
- Bell, R., Illán, N., & Benito, J. (2010). Familia - Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(3), 47–57.
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*, 13(2). Recuperado de: <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Briones, G. (2015). *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil, período 2014-2015*. Universidad de Guayaquil.
- Carranza, M. L. (2018). *El clima escolar en una escuela oficial rural mixta de Río Hondo, Zacapa*. Universidad Rafael Landívar. Universidad Rafael Landívar.
- Chateadores, S., & Joo, H. (2018). Dimensiones del clima escolar asociado con reportes de intimidación y victimización en un entorno de atención a jóvenes predominantemente latina. *International Journal of Psycho - Educational Sciences*, 7(1), 52–67.
- Crisol Moya, E., Martínez, J., & El Homrani, M. (2015). Hacia un aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Dialogica: Revista Multidisciplinaria*, 12(2), 217–258.
- Echeita Sarrionandia, G., & Navarro Mateu, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (46), 141–162.
- Gifre, M., & Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79–92. Recuperado de: <https://doi.org/10.18172/con.656>
- González Ledesma, V. G. (2012). Teorías del desarrollo humano, 1–27. Retrieved from https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia2/psicII/MD1/MD1-L/teorias_desarrollo.pdf
- Guerrero, H., Crissien, T., & Aniagua, R. (2017). Proyectos Educativos Institucionales Colombianos (PEI): Educación Inclusiva a través de la autoevaluación. *Institución Educativa La Vecina. Opción*, Año, 34, 218–266. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991009.pdf>

- Johnson, S. (2011). *Las buenas ideas. Una historia natural de la innovación*. (T. Publicaciones, Ed.). Madrid.
- Laurito, A., Lacoé, J., Schwartz, A. E., Sharkey, P., & Ellen, I. (2019). El clima escolar y el impacto del crimen en las calificaciones de Barrio. *Revista de Ciencias Sociales*, 5(2), 141–166.
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuentes, A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Satisfacción: Las competencias personales y el ambiente escolar como factores protectores. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–11.
- López Cobo, I., & González López, I. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 9–23.
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C., Hueche, M., & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración. *Revista Educación*, 41(1), 1–14. Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Montáñez, M. L., Jornet, J., Perales, M., Carrillo, S., & Wilches, S. (2017). *Educación Inclusiva*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Muñoz, M. T., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P., & Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 16(2), 16–32.
- Musitu, G., & Martínez, B. (2009). Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias. In *Congreso "Hablemos de Drogas"* (pp. 1–12). Barcelona: CosmoCaixa Barcelona.
- Nicholas, N. (2019). Ambiente escolar: mapeo y análisis de papers. *Ambiente Educativo*, 12(1), 50–67.
- Ortiz Granja, D. (2015). The intercultural education: the challenge of the unity in diversity. *Sophia*, 18(1), 91–110. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05>
- Ortiz Granja, D. N., & Joaquín Robles, D. (2017). Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Sophía*, (23), 169. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.07>
- Ortiz, I. (2018). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad En La Educación*, (42), 93. Recuperado de: <https://doi.org/10.31619/caledu.n42.53>
- Parrilla, Á., & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 161–175.
- Pineda, S., Granizo, C., & Zúñiga, J. (2019). *Gestión Pedagógica: Clima social en el aula, desde la percepción de estudiantes y profesores*. Compás (Primera). Guayaquil: Ediciones Grupo Compás.
- Prado Delgado, V. M., Ramírez Mahecha, M. L., & Ortíz Clavijo, M. S. (2011). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Actualidades Investigativas En Educación*, 10(2). Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/aie.v10i2.10121>
- Quintero, R. (2006). Una teoría sobre la motivación humana. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Reinoso, H. (2018). *Clima escolar en estudiantes pertenecientes al grado sexto del liceo de Cervantes Norte*. Retrieved from <http://informaticareuven.com.co/reuven/ejer623.html>

- Rodríguez, A. (2018). Expansión postmoderna tecnológica, escuela inclusiva tecnológica. *Retos XXI*, 2, 5–12.
- Roiz, M. (1989). La familia, desde la Teoría de la comunicación de palo alto. *Reis*, (48), 117. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/40183464>
- Shukla, K. D., Waasdorp, T. E., Lindstrom Johnson, S., Orozco Solis, M. G., Nguyen, A. J., Rodríguez, C., & Bradshaw, C. P. (2019). Does School Climate Mean the Same Thing in the United States as in Mexico? A Focus on Measurement Invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(1), 5–68. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0734282917731459>
- Simón Rueda, C., Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G., Calero Gil, C., Nuñez Gutiérrez de San Miguel, B., Pérez García, M. M., & García de la Torre, A. B. (2015). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 7. Recuperado de: <https://doi.org/10.18172/con.2784>
- Starkey, L., Aber, J. L., & Crossman, A. (2019). Risk or resource: Does school climate moderate the influence of community violence on children’s social-emotional development in the Democratic Republic of Congo? *Developmental Science*, 1–16. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/desc.12845>
- Syahril, H. (2018). Mejorar el clima de la escuela para una mejor gestión de la calidad educativa. *Revista de Ciencias de La Educación y El Aprendizaje*, 1(1), 16–22.
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., & Rodríguez - Casado, R. (2017). Educación Intercultural Inclusiva. *Pedagogía Social*, (29), 25–40.
- Torío, S., Peña, J., & Rodríguez, M. del C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de La Educacion*, 20, 151–178.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1995). *Teoría de la Comunicación Humana* (Décima). Barcelona: Herder.



Número de la obra: 79

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

Prácticas de los estudiantes en el espacio de la cafetería de un colegio público

Student practices in the space of a public school cafeteria

Práticas dos alunos no espaço da cantina de um colégio público

Jhon Alexander Monsalve Flórez

Magister en Semiótica
Universidad Industrial de Santander
monsalve-jhon@hotmail.com

Resumen

Este artículo de reflexión surge de una investigación cualitativa, orientada desde el modelo hermenéutico-interpretativo, que utiliza la técnica de observación directa de las Ciencias Sociales. La pesquisa se enmarca dentro de la línea “Prácticas pedagógicas” del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), adscrito a la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander; así mismo, recibe el apoyo metodológico de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, de la Escuela de Historia de la misma universidad. El objetivo de la pesquisa es analizar las prácticas de los estudiantes cuando utilizan el espacio de la cafetería en un colegio público de Girón, Santander. Para ello, se propone, luego de la observación, el proceso de categorización de la información recolectada, mediante el análisis de contenido. Los hallazgos se describen en función de cuatro categorías: a) Comportamientos habituales de los sujetos en las filas para compra de productos, b) Comportamientos habituales de los sujetos que no compran en cafetería, pero utilizan el espacio, c) Relaciones de poder y d) Inestabilidad de la concurrencia estudiantil en la cafetería. Se concluye, entre otras cosas, que la práctica más común de los estudiantes en el espacio de la cafetería es el juego, aunque, por su naturaleza, este sea valorado negativamente por los docentes y directivos de la institución.

Palabras clave: Observación, colegio, espacio, juego.

Abstract

This reflection article arises from a qualitative investigation, oriented from the hermeneutic-interpretive model, which uses the direct observation technique of the Social Sciences. The research is framed within the line "Pedagogical practices" of the Research Group Culture and Narration in Colombia (Cuynaco), attached to the School of Languages of the Industrial University of Santander; Likewise, it receives the methodological support of the Master in Methods and Techniques of Social Research, from the School of History of the same university. The objective of the research is to analyze the students' practices when they use the cafeteria space in a public school in Girón, Santander. To do this, it is proposed, after observation, the categorization process of the information collected, through content analysis. The findings are described in terms of four categories: a) Habitual behaviors of the subjects in the lines to buy products, b) Habitual behaviors of the subjects who do not buy in the cafeteria, but use space, c) Power relations and d) Instability of student attendance in the cafeteria. It is concluded, among other things, that the most common practice of students in the cafeteria space is play, although, by its nature, it is negatively valued by the teachers and managers of the institution.

Keywords: Observation, school, space, game.

Resumo

Esse artigo de reflexão emerge de uma pesquisa qualitativa a partir do modelo hermenêutico – interpretativo que usa a técnica de observação direta das Ciências Sociais. A pesquisa se enquadra na linha "Práticas Pedagógicas" do Grupo de Pesquisa Cultura e Narração em Colômbia (Cuynaco) vinculado à Escola de Línguas da *Universidad Industrial de Santander*, embora recebe apoio metodológico do Mestrado em Métodos e Técnicas de Investigação Social da Escola de História da mesma Universidade. O objetivo da pesquisa é analisar as práticas dos alunos quando usam o espaço da cantina num Colégio público do Município de Girón, Santander na Colômbia. Assim propõe-se logo da observação, um processo de categorização da informação recolhida, através do análise de conteúdo. Os achados se descrevem em função de quatro categorias: a) comportamentos habituais dos sujeitos nas filas para compras de produtos, b) Comportamentos habituais dos sujeitos que não compram na cantina, mas usam o espaço, c) Relações de poder e d) Inconstância na assistência dos alunos à cantina. Conclui-se, entre outras coisas, que a prática mais comum dos alunos no espaço da cantina é brincar, ainda que por sua natureza tenha-se avaliado dito comportamento como negativo pelos professores e diretivos da Instituição.

Palavras-chave: Observação, colégio, espaço, brincar.

Introducción

En el ámbito de la investigación cualitativa, la observación directa y sistematizada se configura como una técnica que aporta información importante para la comprensión de problemas sociales. Desde Postic y De Ketele (2000), la observación es comprendida como una "operación de selección y de estructuración de datos de modo que quede patente una red de

significaciones" (p. 22), es decir, la acción de observar trasciende los límites de la mirada superficial no analítica: permite, por el contrario, reconocer datos que lleven a entender la red de sentido de los grupos sociales observados. La definición que, por su parte, proponen Campos y Lule (2012) se emparenta con la anterior: "(...) definiremos a la observación como una técnica que mediante la aplicación de ciertos recursos permite la organización, coherencia y economía

de los esfuerzos realizados durante el desarrollo de una investigación” (p. 49). En el mismo sentido, Herrero (1997), luego de una descripción teórica del concepto, concluye que las propuestas halladas en su investigación tienden a considerar “el instrumento básico de la misma [la observación] a la capacidad de percepción e interpretación del ser humano” (p. 2). En esencia, la observación es un proceso sistemático y organizado que busca la comprensión de los comportamientos humanos en contextos particulares, a partir de objetivos estipulados que surgen de algún problema social; en el caso del estudio que se presenta en el presente artículo, la observación es una técnica de investigación cualitativa que facilita el estudio de las conductas, como parte de las actitudes de los estudiantes (Rosenberg y Hovland, 1960; Pacheco, 2002), en la cafetería de un centro educativo de Girón, Santander.

En esta institución los docentes y directivos ven con preocupación el comportamiento inadecuado de los estudiantes durante los momentos recreacionales, que, desde una dimensión social y pedagógica, se comprenderían como el tiempo complementario de formación de los educandos con respecto a sus relaciones humanas (De Castro, 2018). Para garantizar una convivencia sana a la hora del descanso, los docentes perciben, por turnos semanales, las actitudes negativas del estudiantado con el fin de orientar su comportamiento. Al respecto, el trabajo realizado por Artavia (2014) expone las consecuencias positivas del proceso de supervisión del profesorado no solo en el aula de clase, sino también en los demás espacios físicos de la institución. En concordancia con esta investigadora, pareciera que las acciones de vigilancia escolar son necesarias para fomentar una cultura de la formación académica integral, en donde el comportamiento y el trato mutuo estudiantil se orienten hacia acciones pacíficas.

Compartiendo una razón similar, surgen estudios que propenden —más allá del acto punitivo o de orientación profesoral dialogante— por comprender las razones por las cuales los

estudiantes se comportan de manera inapropiada en el momento recreacional. Chaves (2013) plantea que el juego es fundamental para los estudiantes durante el descanso, pero se cuestiona, a su vez, por las implicaciones de estos actos recreativos y, por tanto, propone alternativas de juegos para el estudiantado. López (2017) considera que los actos de violencia en el recreo deben comprenderse como posibilidades para reorientar el ser de los niños y jóvenes, que se comportan de manera inapropiada a razón del contexto violento en el que son educados.

Otras investigaciones se relacionan de manera directa con el uso de la técnica de observación en la hora del recreo escolar. Jarauta (2017) observa las actividades y conflictos de los niños del ciclo infantil en una institución española y concluye que los estudiantes, si bien experimentan trances con sus compañeros, se rescata la creatividad en la propuesta de juegos en el espacio recreacional. Por su parte, Peñaranda (2017) halla un uso interesante en dos zonas recreacionales de la institución educativa que observa: en una de ellas, socializa pasivamente cierto grupo de estudiantes, mientras que en la otra zona los comportamientos suelen ser violentos. Buritica (2014) sitúa en manos de los docentes la responsabilidad de disminuir los niveles de violencia en la hora del recreo e invita a entender el tiempo recreacional como una oportunidad para la orientación ética del estudiantado en pro de una mejor sociedad.

Lo anterior constata un problema de violencia que se presenta en el momento recreacional de los estudiantes. Ningún trabajo ha contemplado, hasta la fecha, la posibilidad de analizar las prácticas estudiantiles en ciertos espacios específicos del recreo, tales como la cafetería, lugar en el que también se socializa y se presenta violencia, según lo que se observa en la institución estudiada en esta pesquisa. Por cuestiones de delimitación, y con el fin de aportar en la comprensión del uso de espacios específicos durante el tiempo del recreo, se propone estudiar

el comportamiento de los sujetos escolares, específicamente, en lo relacionado con el uso de la cafetería en un colegio de Girón, Santander. Metodológicamente, se procede, en primera instancia, a realizar observaciones hasta que se sature la información de los hechos objeto de análisis; paso seguido, se plantean categorías tendientes a la comprensión de las actitudes comportamentales de los estudiantes y de los profesores de vigilancia dentro de los límites de la cafetería institucional. Por último, se concluye que la cafetería es un espacio más de juego y de relaciones comunicativas afectivas para los estudiantes.

Descripción de la población observada y del lugar

La población estudiada comprende, en una primera etapa, cerca de 500 estudiantes y, en el segundo momento de la pesquisa, 1004 estudiantes de la jornada única de un colegio público del municipio de Girón, Santander. Los educandos pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 o 3 y cursan alguno de los grados académicos de primero hasta décimo. En las primeras cuatro observaciones, los estudiantes con mayor vulnerabilidad social recibían, durante el descanso y por parte del Programa de Alimentación Escolar (PAE), un complemento alimenticio en horas de la tarde. Desde la quinta observación, cuando hubo cambio de planta en el colegio, todos los estudiantes fueron beneficiados con el almuerzo escolar por el mismo programa estatal.

En principio, es necesario realizar dos descripciones del espacio de la cafetería del Colegio Villas de San Juan, debido a que este lugar, con el cambio de planta, pasa a ser reubicado a la vera de los baños del primer piso y al lado del restaurante escolar, luego de estar al lado de la portería antigua y aledaño a las escaleras de una de las torres de salones.

La cafetería de la planta antigua se ubica, en su momento, en la entrada después de la portería. Se encuentra precisamente en medio

de la nueva planta y de la antigua. Mide tres metros de ancho y dos de fondo. Es azul. Está ubicada específicamente entre las escaleras de la planta antigua y los pasillos de la planta nueva. El espacio que hay entre la cafetería y la pared de la planta antigua no supera los cuatro metros. Es, justamente, el espacio en que los estudiantes pasean, compran y comparten. Con facilidad, desde la zona superior de la nueva planta, los estudiantes pueden ver el techo del lugar y la aglomeración de sus compañeros mientras compran los respectivos productos.

La cafetería de la nueva planta es exactamente la misma en estructura, tamaño y color. Los encargados de ella optan por trasladarla tal cual al lado del restaurante escolar antiguo y delante de los sanitarios del primer piso. En la parte izquierda del lugar, se halla la cancha de fútbol y básquet, que, como se evidencia más abajo, no interfiere en los usos que hacen del espacio los estudiantes y profesores. La ventaja que, sin duda, posee esta reubicación radica en el espacio para la fila y la erradicación del hacinamiento.

Metodología

La técnica observacional, tal como se concibe en este trabajo, subyace a un enfoque cualitativo de la investigación, ligado, a su vez, al paradigma hermenéutico-interpretativo de la ciencia. Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1998), se tienen en cuenta cuatro fases para el desarrollo de la pesquisa: en primer lugar, la fase preparatoria, en la cual, luego de reconocer el problema de investigación, se plantean las actividades correspondientes para su respectiva comprensión. En esta fase, se proponen los formatos de observación y se programan las actividades correspondientes en un cronograma tentativo.

El formato de observación demanda datos fundamentales para el desarrollo de la pesquisa: fecha, lugar, hora y participantes; actores y acciones observados; descripción detallada de las prácticas de los estudiantes durante el uso del

espacio de cafetería; comentarios analíticos y apreciaciones finales.

Así mismo, se selecciona el espacio en donde se hará el proceso de observación. En segundo lugar, la fase de trabajo de campo consiste en llevar a cabo lo planificado en la fase anterior. El proceso se realiza hasta que haya saturación de datos y tras un objetivo constante: observar las prácticas sociales de los estudiantes en la cafetería de un colegio público de Girón, Santander, a la hora del descanso. Estas actividades se desarrollan en dos espacios diferentes, debido a que, durante el tiempo en que se llevan a cabo las observaciones, es entregada la nueva planta de la institución. De once observaciones, cuatro son desarrolladas en la planta antigua y siete, en la planta nueva. En la medida en que se observan las prácticas de uso del espacio de cafetería, el investigador toma apuntes de audio que se transcriben después. Es importante aclarar que, desde Gold (1958), el investigador es un *observador-como-participante*, es decir, conocido por los estudiantes, pero distanciado de la población observada.

La fase analítica surge de la categorización de la información, a partir del estudio de contenido, en el cual lo observado o estudiado es “sometido a un análisis, a una fragmentación de componentes con sentido completo e independiente llamados unidades de información, o unidades de análisis, las cuales a su vez corresponden a categorías específicas” (Valbuena, 2013, p. 214). Para este caso, se refiere, entonces, al análisis del contenido que surge de las observaciones y que es organizado e interpretado, tal como sugiere la teoría al respecto (Herrero, 1997; Postic y De Ketele, 2000; Campos y Lule, 2012). La última etapa es informativa: los hallazgos de la investigación se presentan ante la comunidad directamente interesada y ante la ciencia, con el fin de reflexionar y, llegado el caso, actuar.

Particularidades metodológicas de observación

En la planta antigua, el descanso de primaria inicia a las 2:00 p.m. y culmina a las 2:26

p.m., mientras que el de bachillerato inicia a las 2:56 p.m. y termina a las 3:16 p.m. En la nueva planta, el recreo empieza a las 9:00 a.m. para primaria y a las 10:00 a.m. para secundaria y dura, exactamente, 30 minutos. En las primeras cuatro observaciones, por disponibilidad de tiempo, no se toma registro de los usos que hacen de la cafetería los niños de primaria; solo se tienen en cuenta las prácticas de los estudiantes de bachillerato. Sin embargo, en la nueva planta, con mayor disponibilidad de tiempo, el investigador toma apuntes de los comportamientos de los niños de primaria a la hora del recreo y, así mismo, continúa estudiando las prácticas de los estudiantes de bachillerato en el nuevo espacio de cafetería. Metodológicamente, esto plantea un reto importante en la categorización del contenido: por una parte, se contrastan las prácticas de los mismos estudiantes en dos espacios diferentes de la cafetería (planta nueva y planta antigua) y, por otra, se comparan los comportamientos de estudiantes de primaria y de bachillerato en el nuevo espacio de cafetería.

Por último, con respecto a las consideraciones éticas del estudio, es importante aclarar que, según la Resolución 8430 de 1993, es una investigación sin riesgo para los sujetos observados. En vista de que se analizan las prácticas en el uso de la cafetería y que tal acción no afecta, de ninguna manera, el bienestar ni la salud de los estudiantes, los directivos del colegio otorgan el permiso para que el docente investigador realice sus procesos de recolección de información.

Hallazgos

Luego de 11 observaciones (ya se ha aclarado que fueron solo 11 por motivos de saturación de información) de las prácticas de estudiantes y profesores en la cafetería de un colegio público de Girón, surgen hallazgos importantes sobre formas de comportamiento de los sujetos sociales que hacen uso del espacio de la cafetería. La descripción que se presenta en los siguientes párrafos hace alusión a cuatro categorías que

pueden resumir tales actitudes de estudiantes y profesores: 1) Comportamientos habituales de los sujetos en las filas para compra de productos, 2) Comportamientos habituales de los sujetos que no compran en cafetería, pero utilizan el espacio, 3) Relaciones de poder, 4) Inestabilidad de la concurrencia estudiantil en la cafetería.

Comportamientos habituales de los sujetos en las filas para compra de productos

En primer lugar, se evidencia que los estudiantes actúan de manera agresiva, pero jocosa, durante la compra de los productos en cafetería. Hay recurrencias de empujones, golpes en la cabeza con las manos, gritos agresivos e insultos, propios de la dinámica de hacer la fila en esta institución y seguidos de risas y saludos amigables. Cabe aclarar que estos comportamientos son más habituales en los estudiantes de sexto grado, aunque se observa que, en algunas ocasiones, los de niveles superiores caen en prácticas similares: “Los estudiantes de sexto grado continúan los juegos violentos. A pesar del espacio, que ahora es más amplio, siguen las prácticas de agresión de los estudiantes, que, para ellos, hacen parte de los juegos propios de la hora del recreo” (Nota 3 de la Observación de campo 7).

Lo anterior permite la creación de una categoría teórica emergente que, durante el proceso de la investigación y hasta la fecha, no se ha podido encasillar dentro de algún concepto semiótico (Fontanille, 2001) o dentro de alguna temática de la prosaica (Mandoki, 2006). Por tal motivo, en el marco de la investigación aquí expuesta, se propone, de manera tentativa, el concepto “Disfemismo somático”, para hacer alusión a las actitudes de violencia entre estudiantes, las cuales son productos de afectos demostrados en público. El término teórico deviene del concepto lingüístico *disfemismo* y de las relaciones somáticas entre sujetos. En primera instancia, el disfemismo es antónimo de eufemismo y, por tanto, en lugar de que ciertas palabras o expresiones sean

consideradas como *tabúes*, el hablante intensifica tales enunciados con fines pasionales positivos. En términos de Canoy, citado por Carreter (1998):

El disfemismo es un concepto para liberarse de la actitud admirativa o respetuosa que gravita, en general, sobre la humanidad media. Consiste, sobre todo, en la sustitución de los términos nobles, o simplemente normales, por expresiones tomadas en dominios más vulgares, más familiares, más regocijantes (p. 147).

Con lo anterior, llama la atención el intercambio de lexemas o expresiones nobles por enunciados vulgares, pero con cierta relación familiar y con fines regocijantes. En pocas palabras, un sujeto podría referirse a un allegado con palabras vulgares, pero que, pragmáticamente, sean comprendidas como afectivas. Lo que se pretende, desde esta perspectiva del término, es equiparar tales acciones lingüísticas de fines pasionales positivos con las actitudes somáticas de los estudiantes que hacen la fila y golpean a sus compañeros. Tales relaciones sociales con el cuerpo son comprendidas por Greimas y Courtés (1990) como un hacer somático pragmático, en el que se “alude a una actividad corporal programada” (p. 394), es decir, a un hacer del sujeto que trasciende los fines comunicativos de los gestos, para dar sentido, en este caso, a los “golpes afectivos” de los estudiantes hacia sus compañeros en horario recreacional. En últimas, los sujetos observados dejan un comportamiento “noble” o “normal” por actuar de manera violenta, pero amigable, con los sujetos con los cuales se relacionan.

Por otra parte, se evidencia cierto aprovechamiento de algunos estudiantes que llegan tarde a la fila con el objetivo de comprar más rápidamente que aquellos que llegan temprano; por esta razón, se crean filas improvisadas que, aun así, son tenidas en cuenta por los señores que atienden este espacio escolar: “Desde esta perspectiva, se alcanzan a percibir

hasta seis filas. Dos de ellas son las ideales; las demás filas son amorfas, y, sin embargo, los que atienden hacen caso omiso de esta desorganización” (Nota 4 de la Observación de campo 3).

Dentro de esta misma categoría, es importante resaltar un cambio positivo que hubo luego de que la institución ampliara su espacio con una planta mayor que favorecería, entre otras cosas, el horario de única jornada en el colegio. La cafetería cambió de lugar y con ella el orden de las filas tendió a mejorar, aunque no deja de verse una que otra fila improvisada. Se nota un mejor orden debido a que el espacio es mucho mayor que el utilizado en la planta anterior: la fila de los hombres suele ser la más extensa y la de las mujeres tiende a ser la más corta, pero también la más ordenada. Se acepta, con este cambio, una tercera fila mixta para compra exclusiva de productos helados, la cual no existía, por cuestiones de espacio, en la planta anterior: “Hay dos lugares de la cafetería por los que ahora atienden a los estudiantes [justo en frente, donde se forman las filas principales, y en la parte izquierda, en la venta de helados]. La persona nueva de la cafetería (ahora atienden tres) está encargada de manera exclusiva de la nueva puerta de atención y venta” (Nota 3 de la Observación de campo 6).

De la misma manera, hay diferencias importantes en cuanto al comportamiento de los estudiantes de bachillerato comparado con las actitudes de los estudiantes de primaria. Estos últimos suelen ser más ordenados y están todo el tiempo acompañados por sus profesores: mientras que en bachillerato solo son cuatro los profesores de vigilancia, en primaria cada docente es responsable de su grupo, tal como se evidencia en la siguiente nota:

Los docentes de primaria están bastante atentos al comportamiento de los estudiantes a la hora del descanso. Aunque no hacen uso de la cafetería para comprar sus productos, vigilan las actitudes negativas de los estudiantes y esto conlleva por parte de los niños un

buen comportamiento (Nota de análisis 2 de la Observación de campo 6).

Por último, dentro de esta misma categoría, es importante destacar el uso que hacen los docentes de la cafetería: hay muy poca participación de estos sujetos sociales tanto para compra de productos como para transitar. En la planta antigua, se veía, de vez en cuando, a los docentes pasar por la cafetería, aunque no fueran con fines de compra; en la nueva planta, los docentes observan desde los pisos superiores y, en panorámica, pueden reconocer momentos de conflicto dentro o fuera del espacio de la cafetería. Por lo general, los maestros traen sus alimentos o los compran fuera de la institución en horas del descanso.

Comportamientos habituales de los sujetos que no compran en cafetería, pero utilizan el espacio

En la planta antigua, por motivos de hacinamiento, los estudiantes que no compraban productos se paseaban por la cafetería conversando o jugando a correr y golpearse.

En esas observaciones, se evidencia que la cafetería no es un espacio exclusivo para comprar productos, sino también para hablar y jugar o, como sucedía en varias ocasiones, transitar como puente para salones superiores o portería del colegio:

Durante el descanso, la cafetería permanece concurrida. Entre 25 y 40 estudiantes, hacen fila o se pasean por tal lugar buscando esparcimiento. Los que no hacen fila juegan a empujarse, ríen a carcajadas, se burlan, en algún momento, de un estudiante que resbaló en la escalera (Nota 6 de la Observación de campo 1).

En la nueva planta, la cafetería se usa principalmente para comprar productos. Los espacios ahora son más amplios y esto lleva a que los estudiantes utilicen la cafetería de manera exclusiva para su fin primario: “El espacio de la cancha hace que la aglomeración no sea tan

significativa en la cafetería” (Nota 6 de la Observación de campo 6).

No todos los estudiantes de bachillerato compran productos en este lugar: muchos de ellos no tienen dinero o traen comida de la casa (aunque es poco común ver esto en secundaria); mientras los demás compran, estos estudiantes suelen pasearse por la nueva planta haciendo uso de la cancha, muy cercana a la cafetería, o jugando trompo a escasos veinte metros de las filas: “A la hora del descanso, los estudiantes se dirigen a la zona de la cancha. La mayoría no compra los productos de este lugar” (Nota 1 de la Observación de campo 7). Los niños de primaria que no hacen uso de la cafetería se sientan con sus loncheras cerca de la cafetería a la espera de algún compañero para hablar: “Luego de comprar, los estudiantes se dispersan por la institución; no ocurre lo mismo con los compradores en grados de primaria, quienes se sientan en los andenes cercanos a la cafetería y que colindan con los baños del primer piso” (Nota 5 de la Observación de campo 7).

Relaciones de poder

Ante todo, se parte del hecho de que cualquier relación social determina formas de poder. Así como se hace explícita, desde la jerarquía administrativa o académica, la relación de poder entre los actores de una institución, los estudiantes, en su rol de seres sociales, intercambian sentidos desde niveles diferentes. Al respecto, Burbules (1989) concibe, luego de asociar este tema con la estructura educativa, que “las relaciones de poder son inherentes a nuestra sociedad: entre clases, entre sexos y entre varios grupos raciales, étnicos y religiosos” (p. 25).

En el espacio de cafetería, se evidencian relaciones de poder de tres tipos. En primer lugar, los estudiantes que golpean a los demás se configuran como sujetos de poder, capaces de realizar actos de subestimación hacia compañeros que realizan la fila de la cafetería en puestos más cercanos a la plataforma física de atención al cliente. Aunque se ha reiterado que estas

acciones tienen fines lúdicos, aparentemente consensuados por los estudiantes que participan del juego, no por ello el acto de poder se difumina.

Estas formas de poder se evidencian en las siguientes notas de campo: “Los estudiantes se empujan unos a otros. Se ríen. Gritan para hacer respetar su espacio. Además, como práctica particular, sobre todo en niños de sexto grado, surgen golpes en la cabeza, conocidos por la comunidad como ‘calvazos’” (Nota 4 de la Observación de campo 1) y “Hoy es más notorio el hecho de que se apretujen los estudiantes. Hay estudiantes pegados contra las latas de la caseta riéndose porque los de atrás empujan” (Nota 6 de la Observación de campo 4).

En segundo lugar, la relación de poder “virtualizada” y comandada por los profesores durante la denominada “vigilancia de estudiantes”, entendida como el acto obligatorio de los docentes de estar atentos a cualquier circunstancia de indisciplina o accidente en el desarrollo del descanso estudiantil. Los profesores encargados en los días de las observaciones en la planta antigua se veían pasar de manera esporádica, pero no tenían intenciones de llamar la atención a los estudiantes por su comportamiento durante la realización de la fila en cafetería. En lo ideal, existe una relación de poder entre docentes y estudiantes en la hora de descanso, pero queda virtualizada debido a que, según parece, el acto de vigilar se traslada a otros espacios institucionales. En el comentario de la segunda observación de campo quedan en evidencia estos aspectos y, de paso, se conecta con el último tipo de relación de poder:

Los profesores, incluso los de vigilancia, no transitan por el espacio de la cafetería. Se presentan empujones y juegos bruscos que acarrearán potenciales problemas de convivencia. El espacio de la cafetería es un espacio relativamente vacío de profesores. La responsabilidad de lo que pase en las filas parece recaer en los que atienden la cafetería (Comentario único de la Observación de campo 2).

En última instancia, la relación de poder más evidente ocurre en el intercambio económico: los que atienden se muestran como sujetos de poder, por una parte, en relación con su rol de propietarios del lugar y de los productos que necesitan los estudiantes y, por otra, en relación con la autoridad que se hace necesaria para la organización de las compras respectivas.

Los que atienden la cafetería no prestan atención a las agresiones físicas de manera particular, pero sí orientan discursos de orden de manera general, sobre todo cuando se pone en riesgo un bien de su propiedad:

En tres momentos, los señores que atienden la cafetería llaman la atención de los estudiantes porque, al parecer, el desorden de las filas produce una amenaza con respecto al recipiente de las empanadas. Constantemente, los encargados de la cafetería piden orden a los estudiantes (Nota 5 de la Observación de campo 1).

Otra manera en que se evidencia el poder de los que encargados de la cafetería consiste en la decisión de atender las filas improvisadas o negarse a ello. Una de las insistencias más recurrentes de los estudiantes en la planta antigua radicaba en que los atendieran por la parte izquierda, en donde eran ubicados los productos helados.

Ante esta situación, “cabe aclarar que los que atienden se niegan a prestar atención a estos estudiantes” (Nota 3 de Observación de campo 3).

Curiosamente y en el mismo sentido, los que atienden no hacen lo mismo con las filas amorfas improvisadas: “Desde esta perspectiva, se alcanzan a percibir hasta seis filas. Dos de ellas son las ideales; las demás filas son amorfas, y, sin embargo, los que atienden hacen caso omiso de esta desorganización” (Nota 4 de la Observación de campo 3).

Inestabilidad de la concurrencia estudiantil en la cafetería

Resulta complejo determinar las causas de por qué la aglomeración en cafetería disminuía o aumentaba en ciertos días. Existen algunas razones sustentables con hechos; por ejemplo, en la cuarta observación de campo, se evidencia una cantidad importante de estudiantes haciendo fila, que trasciende los límites normales de saturación. No obstante, esto se explica por la ausencia de uno de los encargados de atender la cafetería: “El hecho de que hubiera faltado el señor que atiende y la responsabilidad hubiera recaído en una sola persona hace que la saturación del lugar sea desbordante” (Punto 1 del análisis en la Observación de campo 4).

Normalmente, se presenta cierta saturación en los primeros minutos de iniciado el descanso, luego, una ausencia de estudiantes y, por último, al finalizar la hora recreacional, otra saturación. Por estas recurrencias, surge la primera nota del cuarto diario de campo: “A las 2:52 p.m., hay solo cinco estudiantes comprando en la cafetería. Este hecho es poco común. Normalmente, a esta hora la cafetería está copada” (Nota 1 de la Observación de campo 4). En la nueva planta, la concurrencia es alta en los primeros días, pero, luego, todo apunta que, a raíz de ciertos beneficios alimenticios que reciben los estudiantes, la cantidad de compradores disminuye. El día de la inauguración de la nueva planta se evidencia lo siguiente: “La nueva planta del colegio entra a funcionar. Aunque es la misma cantidad de estudiantes que sale a descanso a las 10:00 a.m., en esta ocasión se evidencia una aglomeración importante en la cafetería” (Nota 1 de la Observación 5). Días después se constata que los estudiantes disminuyen el nivel de compra en la cafetería.

Justamente, en el octavo diario de campo se describe la poca afluencia de estudiantes en la cafetería, pero, en esa ocasión, se comprende porque dos cursos de sexto grado no asisten al plantel educativo. Ante este hecho, se propone como hipótesis que la poca concurrencia es

resultado de la ausencia de estudiantes que suelen comprar productos en la cafetería. No obstante, este lugar permanece sin mucha conglomeración durante el descanso del día siguiente, a pesar de la asistencia completa de todos los cursos: “La hipótesis que se planteó en la observación de ayer tiende a derrumbarse. Los estudiantes de sexto y séptimo asistieron a las clases de hoy y se presentó el mismo fenómeno: los estudiantes no compran productos de la cafetería” (Nota única de análisis en la Observación 9).

De estos hechos, surgen nuevas propuestas hipotéticas; entre ellas: los estudiantes dejan de comprar en la cafetería, ya sea por decisión de ellos o de sus padres, a razón del almuerzo que es ofrecido por el Programa de Alimentación Escolar (PAE). Sin embargo, tal inestabilidad no desdibuja, en ningún momento, el comportamiento de los estudiantes en la fila o en el tránsito por los pasillos de la cafetería: sean pocos los estudiantes o sean muchos los que hagan uso de este espacio son isotópicas las acciones tendientes al juego.

A modo de conclusión

Este proceso de observación del uso del espacio público en una institución escolar permite comprender las prácticas de los estudiantes dentro de la cafetería. Los propósitos de los estudiantes con el uso de este espacio son variados, pero todos tienden al mismo destino: conciben la cafetería como un espacio para liberar tensiones y emociones, es decir, para jugar, y no solo, como se creería, para comprar productos. Las agresiones de los estudiantes compradores y no compradores resultan gracias a la necesidad del juego y se configuran como expresiones disfemísticas somáticas. Esto indica que no es extraño que los sujetos menores de la institución sean los que más se diviertan al momento del descanso, aunque, para ello, surjan agresiones, insultos y saboteos mutuos cargados de un valor afectivo importante.

Así las cosas, el juego, concepto valorado positivamente por varios investigadores (Pérez y

Collazos, 2007; Alcántaras, Cardoza y Limas, 2013; González, Restrepo y Agudelo, 2014), podría adoptar una concepción negativa en la institución objeto de estudio, si no se comprende la intención disfemística somática que lo caracteriza dentro de las prácticas estudiantiles en la cafetería del colegio.

Por otra parte, las relaciones de poder entre los sujetos que interactúan en este espacio conllevan la comprensión de cierta represión pasional sobre las redes sociales configuradas en la hora del descanso: los que atienden llaman la atención a los estudiantes sobre su comportamiento y deciden también a quién atender y en qué puerta; la organización sugerida tanto por ellos como por los docentes va en detrimento de la configuración del juego que los estudiantes proponen en cafetería.

El hecho de que la concurrencia estudiantil no sea estable da cuenta de la capacidad de compra constante de la que carecen los estudiantes, ya sea por la estratificación social o por el complemento alimenticio del PAE. Independientemente de lo anterior, las filas, sean cortas o extensas, siguen la misma línea de comportamiento estudiantil.

De esta manera, se responde al problema que lleva al proceso de observación: hay constantes llamados de atención para los estudiantes con respecto al mal uso de los espacios reducidos: corren, se golpean, gritan, etc., justamente en la cafetería. Así las cosas, no se trata de que los estudiantes, desde lo que se infiere en los usos que hacen de este espacio, tengan malos comportamientos, sino que utilizan este lugar para jugar y divertirse mientras compran o transitan.

Referencias

Alcántara, G; Cardoza, S. y Lima, M. (2013). *Estudio comparativo del recreo dirigido y el recreo no dirigido y su influencia en la conducta de los y las estudiantes del turno matutino del segundo ciclo de educación básica del centro escolar Jorge Larde del*

- municipio de San Martín y el centro escolar San Luis Talpa del municipio de San Luis Talpa* (Tesis doctoral). Universidad de El Salvador, San Salvador.
- Artavia, J. M. (2014). *El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar*. Revista educación, 19-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031370002>.
- Burbules, N (1989). *Una teoría del poder en educación*. Revista Propuesta Educativa, año 1, n.1, p. 13-29.
- Burítica, D. (2014). *El recreo: ¿Es posible pensarlo pedagógicamente? Un camino hacia la prevención de comportamiento agresivo*. Tolima: Universidad del Tolima.
- Casas Gómez, M. (1986). *La interdicción lingüística - Mecanismos del eufemismo y disfemismo*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. Xihmai, 7(13), 45-60. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>.
- Carreter, L. (1998): *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Chaves, A. (2013). *Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas*. Revista Electrónica Educare, 17 (1), 67-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194125789005>.
- De Castro, M. (2018). El recreo como espacio-tiempo de valores. *Revista educación en valores*, (29), 53-61. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7020956>.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observation. En: *Social Forces*, 36, 217-213.
- González S.; Restrepo C. y Agudelo Ch. (2014). *El recreo en la Educación Básica: una pregunta por el juego y la convivencia escolar*. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Greimas, A. y Courtés, J. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Herrero, M. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, (1), 85.
- Jarauta, S. (2017). *Una mirada al patio: análisis observacional del recreo en educación infantil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López, P. (2017). *El recreo o descanso escolar: ¿Escenario educativo para el reconocimiento del otro?* Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Mandoki, K. (2006). *Prosaica uno*. México: Siglo XXI Editores.
- Peñaranda, C. (2017). *El recreo como espacio de interacción: un estudio observacional*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez, L. y Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios de aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dos Quebradas* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Postic, M. y De Ketele, J. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1998).
Metodología de la investigación cualitativa.
Madrid: Ediciones Aljibe.

Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960).
Cognitive, affective, and behavioral
components of attitudes. En: *Attitude
organization and change* (pp. 1- 14). New
Haven, CT: Yale University Press.

Valbuena, É. (2016). El análisis del contenido:
de lo manifiesto a lo oculto. En: *La
investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá:
Universidad Piloto de Colombia.

La sociabilidad: una vivencia en diferentes espacios de aprendizaje

Sociability: an experience in different learning spaces

A sociabilidade: uma vivência em diferentes espaços de aprendizagem

Pedro Elías Ramírez Bustos

Doctor en Historia y Política Moderna
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
pramirez6@udi.edu.co

Socorro Astrid Portilla Castellanos

Doctora en Educación
Universidad de la Salle de Costa Rica
sportilla2@udi.edu.co

Resumen

El presente artículo de reflexión hace parte de la fase I, del proyecto de investigación Caracterización de las formas de sociabilidad de los estudiantes de la UDI, cuyo propósito es determinar cómo se socializan los estudiantes en los ámbitos educativos terciarios, su interacción con los diferentes entornos y los efectos en su proceso educativo. Durante esta fase se construye el estado del arte, aspecto fundamental para la interpretación de la información y el diseño de una propuesta de intervención que se espera construir al finalizar el proyecto.

La propuesta se enmarca dentro de la base teórica de autores internacionales como, (Giddens, 2001), (Bourdieu, 2008), (Bauman, 2001); historiadores de primer grado como Agulhon, Guerra y Furet; filósofos como Habermas, (Habermas, 1987) Gadamer, y teóricos de la pedagogía crítica como, (Girox, 1998), (Freire, 2005) acompañados por autores nacionales entre los cuales se encuentran los sociólogos Celis Giraldo, Guatame & Castro (Celis Giraldo & Guatame Castro, 2019), que han reflexionado sobre la asociatividad por la ruta de la historia de la sociabilidad y que aborda los instrumentos que permiten comprender el problema de investigación en torno a la necesidad de entender los nuevos espacios de relaciones, determinar sus formas y vínculos, dentro de un ámbito concreto, como lo es la Universidad de Investigación y Desarrollo UDI (Sede Bucaramanga).

Palabras claves: Sociabilidad, vínculos, ambientes educativos, interacción, nichos de aprendizaje.

Abstract

This article of reflection is part of phase I, of the research project Characterization of the forms of sociability of the students of the UDI, whose purpose is to determine how students socialize in tertiary educational studies, their interaction with different environments and the effects on their educational process. During this phase the state of the art is constructed, a fundamental aspect for the interpretation of the information and the design of an intervention proposal that is expected to be built at the end of the project.

The proposal is framed within the theoretical basis of international authors such as Giddens, Bourdieu, Bauman; First-degree historians such as Agulhon, Guerra and Furet; philosophers such as Habermas, Gadamer and critics of critical pedagogy such as Giroux, Freire, accompanied by national authors among whom are the sociologists Celis Giraldo, Guatame Castro who have reflected on the associativity along the path of the history of sociability and which addresses the instruments that allow us to understand the research problem around the need to understand the new spaces of relationships, determine their forms and links, within a specific area, such as the University of Research and Development UDI (Bucaramanga Headquarters).

Keywords: Sociability, links, educational environments, interaction, learning niches

Resumo

O presente artigo de reflexão faz parte da fase I do projeto de pesquisa Caracterização das formas de sociabilidade dos alunos da UDI. O objetivo é determinar como se socializam os alunos nos ambientes educativos terciários, sua interação com os diferentes ambientes e os efeitos em seu processo educacional. Nesta fase constrói-se o estado da arte, importante na interpretação da informação e na consecução de uma proposta de intervenção que se espera construir ao finalizar o projeto.

A proposta se enquadra na base teórica de autores internacionais como: (Giddens, 2001), (Bourdieu, 2008), (Bauman, 2001); historiadores principais como: Agulhon, Guerra y Furet; filósofos como: Habermas, (Habermas, 1987) Gadamer, e teóricos da pedagogia crítica como: (Girox, 1998), (Freire, 2005) junto a autores nacionais entre o quais encontrase os sociólogos Celis Giraldo, Guatame & Castro (Celis Giraldo & Guatame Castro, 2019), eles têm refletido sobre la asociatividad pelo caminho da história da sociabilidade e abordam os instrumentos que permitem compreender o problema de pesquisa ao redor da necessidade de entender os novos espaços de relacionamento, determinar suas formas e vínculos num ambiente concreto como a *Universidad de Investigación y Desarrollo* UDI (sede da cidade de Bucaramanga).

Palavras-chave: Sociabilidade, vínculos, ambientes educacionais, interação, nicho de aprendizagem.

Introducción

En el marco de la sociabilidad la intersubjetividad producida por la vida asociativa insta a conocer los diferentes ámbitos y espacios de la interacción entre los individuos, las razones de su identidad y pertenencia a los grupos y así mismo indagar por las formas como los estudiantes de la Universidad de Investigación

y Desarrollo conciben y viven las relaciones interpersonales o la sociabilidad.

Hoy reconocemos dimensiones en las experiencias relacionales cotidianas producidas en la casa, calle y universidad, fabricados por fenómenos relacionados con la Globalización (redes sociales, conciencia ambiental y desnacionalización), la política neoliberal

(flexibilidad, individualismo y desarrollo sostenible), la posmodernidad (multiculturalismo, hibridación, rechazo de lo moderno). Todo esto, sumado, a la experiencia histórica de la ciudad y la nación.

Estas transformaciones recién abiertas permiten prestar a su vez gran atención al tipo de lazo social, las diferentes formas y ámbitos de sociabilidad dentro de espacios singulares de la ciudad, como los que pueden encontrarse a los alrededores de la Universidad de Investigación y Desarrollo UDI y al interior de sus propias instalaciones, lo que hace posible identificar dimensiones hasta ahora ignoradas y, menos aún, codificadas en sus distintas y profundas formas.

Reconocidos sociólogos contemporáneos como Giddens, Bourdieu, Bauman han cuestionado el concepto de “Globalización Económica” y mostrado sus consecuencias sobre la sociedad y el Estado de Bienestar. Historiadores de primer grado como Maurice Agulhon, François Xavier-Guerra y François Furet, por mencionar los que eligieron llevar la historia política por la ruta de la historia de las sociabilidades con el fin de explicar los cambios de la política en la segunda mitad del siglo XVIII y el tránsito como sociedad moderna en el siglo XIX, se diferencian de los primeros en que ellos y sus discípulos más sobresalientes “estudian el advenimiento de la era democrática” (González, 2008). Bauman, Bourdieu y Giddens, como científicos sociales, se interesan por el cambio social y las transformaciones históricas de las sociedades en el presente, pasando por alto el concepto de sociabilidad en sus lecturas especialmente de las dos últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI. Es innegable que puede, e incluso, debe añadirse que entre ellos hay un punto de contacto: unos y otros se han interesado en los procesos de cambio y transformación de la sociedad contemporánea o moderna. Sin embargo, el problema radica en que nuestro presente se refleja como un tiempo que tiene muy poco en común, con las formas de sociabilidad política, con las que se dio inicio a

la modernidad política en Iberoamérica durante el siglo XIX, en consecuencia, a la sociabilidad moderna en los países latinoamericanos. Según Bauman, por decirlo así, en este momento:

[...] los espacios urbanos donde los ocupantes de las diversas zonas residenciales puedan encontrarse cara a cara, hablar de bueyes perdidos, abordarse y desafiarse, conversar, reñir, discrepar o coincidir, elevar sus problemas particulares al nivel de asuntos públicos y hacer de éstos materia de interés particular –las ágoras “privadas/públicas” de Cornelius Castoriadis– disminuyen rápidamente en dimensiones y número. Los pocos que quedan tienden a ser cada vez más selectivos: refuerzan, en lugar de reparar, los daños causados por las fuerzas desintegradoras (Bauman, 2001).

En las circunstancias presentes, estas diferentes formas de integrarse y distinguirse en sociedad, que se inscribe en una red de fenómenos a “escala global”, permiten que los lazos y el nuevo espacio de relaciones, que afectan el ámbito de determinados grupos de la Universidad de Investigación y Desarrollo UDI, serán cada vez más difíciles de caracterizar, conforme a los análisis establecidos por la nueva historia política “para la comprensión del siglo XIX, las mutaciones de la sociabilidad y las prácticas sociales, el nacimiento de la política moderna y la construcción de la nación” (González, 2008), han sido determinantes en las formas en que los jóvenes interactúan en los diferentes nichos de aprendizaje con los que desarrollan vínculos afectivos, familiares, académicos, sociales.

Con esta investigación se pretende ampliar el modelo teórico de las formas de sociabilidad, es decir, aspiramos con este trabajo a extender su clasificación (sociabilidad política, sociabilidad democrática, sociabilidad rural o urbana, sociabilidad lectora, etcétera), distinguiendo otros modos de sociabilidad que rodean las disposiciones sociales y prácticas en que se integran los actores sociales en la UDI.

El interés del grupo se centra en las formas de sociabilidad y sus transformaciones que ciertamente están relacionadas, con los profundos cambios generados a partir de los años 80. Estas tendencias que hacen parte de procesos de amplio espectro como la globalización económica y cultural, se expresan también en el plano individual; la juventud al instaurar un nuevo espacio de relaciones borra cada vez más las formas de sociabilidad propias de la modernidad política, favorecidos por el constante uso de las nuevas tecnologías, la pérdida del territorio o barrio como epicentro del mundo y la puesta en marcha de la política neoliberal; como diría Bourdieu: “con su afán de transformar a cada agente social en un pequeño empresario de su propia vida, responsable de su éxito, pero también de su fracaso, de su miseria económica, cultural y simbólica” (Bourdieu, 2008).

El estado del arte de la investigación se fundamenta en indagaciones sobre la sociabilidad, desde distintos enfoques que han permitido avanzar en la comprensión y elaboración del concepto desde ámbitos o sectores en donde se aplica como patrón fundamental de las dinámicas propias de los distintos grupos sociales que se conforman en nuestra comunidad.

En el ámbito internacional, se encuentran trabajos relacionados con la sociabilidad en la Internet, las redes sociales y el multiculturalismo, entre otros. En este sentido, se puede resaltar la investigación realizada por Baquerin y Borgaminck (2013). Dicho estudio tuvo como propósitos explicar cómo internet es una nueva tecnología que no tiene una difusión homogénea en la estructura social y por lo tanto, podría profundizar las diferencias entre los actores sociales haciendo que algunos tengan una percepción del tiempo y del espacio diferente y desarrollen nuevas habilidades comunicativas y otros no, así como indagar si también se puede hablar de “tecnorricos” y “tecnopobres” entre jóvenes que, habiendo alcanzado un mismo grado de educación formal, no han desarrollado iguales habilidades comunicativas (Baquerin y Borgaminck, 2013). Las autoras expresan que

su trabajo enuncia un paradigma de progreso según el cual la difusión de una nueva tecnología se interpreta como una alternativa de desarrollo social equitativo.

Sin embargo, acceder o no acceder a internet marca la primera brecha excluyendo del “progreso” a una parte importante de jóvenes que estructuralmente no reúne las condiciones socioeconómicas para participar de esta tecnología. La segunda brecha se establece entre los jóvenes que acceden en casa y los que acceden en el colegio y una tercera brecha se fija por el grado de motivación de los jóvenes que acceden a internet en casa. Estas brechas los diferencian a partir de conectarse o no, de la proximidad de la conexión y del tiempo de conexión.

En el segmento de los jóvenes que acceden a internet en casa, la variable motivación representa un efecto directo sobre el uso de internet mientras que el clima educativo del hogar ejerce un efecto indirecto significativo. Esta combinación eventual entre la motivación y el clima educativo del hogar se acerca al modelo de explicación contingente de Kwak, en la medida en que ambas variables explican, con diferente intensidad, el fenómeno del uso de esta tecnología.

Otro tipo de brecha se relaciona con las funciones disponibles en internet y las competencias necesarias para operarlas. Algunos jóvenes utilizan internet unilateralmente y otros desarrollan nuevas formas de conversación. En la exclusión del medio, de aquellos que no tienen acceso, en los distintos grados de proximidad física con el medio; en las distintas competencias comunicativas que suponen diferentes usos para diferentes objetivos, se establecen brechas explicadas, algunas por situaciones estructurales y otras por diferencias individuales. Por lo tanto, esta investigación muestra que “internet es una nueva tecnología que puede profundizar las diferencias entre los

jóvenes, haciendo que algunos desarrollen nuevas habilidades comunicativas y otros no". (Baquerin y Borgaminck, 2013, pág. 114)

A partir de este estudio se precisó con los estudiantes en la UDI, la relevancia que estos dan a la forma de relacionarse, prefiriendo en un 87,6% las relaciones presenciales a las virtuales o al uso de las tecnologías para realizar trabajos académicos, jugar o interactuar.

Un referente en el contexto nacional es la investigación realizada por el Grupo de Investigación Protección Social y Conflicto de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre de Bogotá, a través de su proyecto titulado "La protección social y sus características en Colombia" que fue liderado por el director del grupo, el Doctor en derecho y sociología, Francisco Rafael Ostau De Lafont. Dicho proyecto se formuló como problema de investigación la posibilidad de

determinar si la sociabilidad y la solidaridad del ser humano es connatural a él o parte de la cultura de su entorno, la respuesta está dada en que la sociabilidad y la solidaridad del ser humano es parte de su entorno cultural y por lo tanto su elemento esencial es el reconocimiento del otro a partir de la solidaridad. (Ostau de Lafont, 2009)

Los resultados que se logran evidenciar del estudio resaltan que

las personas son diferentes en forma innata, podría darse paso a la legitimación de la opresión y la discriminación. Pero si, por el contrario, se supone que la sociabilidad es connatural al hombre, ello indica que no es necesario desarrollar organizaciones sociales, puesto que la condición de sociabilidad hará parte constitutiva del genoma humano y la voluntad del ser humano de asociarse desaparecería. (Ostau de Lafont, 2009)

También se hace alusión a que el hombre es un ser social, y desde este punto de vista es imposible un hombre fuera de la sociedad, pues es precisamente el papel de lo social lo que le da la dimensión de hombre. Se concluye del estudio que el alto porcentaje de la negación de la población colombiana a la sociabilidad y a la solidaridad obedece a que dentro de la cultura colombiana hay un agente extraño que niega la existencia del otro, el otro como diferente y el otro que necesita ser reconocido en su relación social.

Otro importante trabajo es el realizado por Gilberto Loaiza Cano, desarrollado por Olave Quintero (2012). En este se realiza una reseña donde resalta los aspectos relevantes de la obra, sintetiza las partes que la componen y comenta los vacíos historiográficos que identifica el autor en su trabajo. Para Olave (2012),

el libro es el resultado de la aplicación de la noción de sociabilidad para construir una visión en conjunto de lo que fue el mundo asociativo durante el siglo XIX en Colombia. La investigación abarca un largo periodo que va de 1820 a 1886, aunque en algunos momentos hace referencia a hechos ocurridos en el decenio de 1810 que son de vital importancia para entender los procesos que se dieron en las décadas siguientes. Por lo tanto, como bien lo indica el autor, este libro es una historia de los que fue el diverso mundo asociativo durante el siglo XIX colombiano.

Se resalta además que para Loaiza

la noción de sociabilidad empezó a ser utilizada en la historiografía universitaria a principios de 1990, pero no logró tener avances significativos para explicar la historia política del siglo XIX en el país. Por consiguiente, la noción sólo ha sido utilizada por algunos investigadores para explicar coyunturas, pero nunca para intentar crear una visión en conjunto del amplio mundo asociativo en el siglo XIX. (Olave, Quintero, 2012)

Siendo lo anterior, precisamente, la novedad que se puede encontrar en la obra que presenta el profesor Loaiza.

El libro *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación* indica los antecedentes de cada práctica asociativa y el análisis se realiza a partir del diálogo que se establece entre la historiografía latinoamericana y los aportes que sobre el tema ha realizado la historiografía colombiana. Además, en él se evidencian los vacíos historiográficos que el autor logró identificar luego de realizar una amplia revisión con este libro de la historiografía colombiana en torno al estudio de la cultura política del siglo XIX. Vacíos que terminan convirtiéndose en invitaciones para futuras investigaciones que son de vital importancia para reconstruir la historia política y cultura del siglo XIX en Colombia (Olave, Quintero, 2012).

En el contexto local se puede encontrar el aporte hecho por (Duque Castro, 2010), en su texto *Instituciones, organizaciones y familias. Bucaramanga, Colombia, 1857-1885*, en el capítulo donde examina los “Vínculos y relaciones diversas al interior de las redes de sociabilidad de Bucaramanga” resalta que los vínculos comerciales, de parentesco y de amistad que unieron y dieron forma a las redes de sociabilidad fueron reforzados a través de estrechas alianzas “espirituales” y/o de “clientelismo” que se materializaron de diversas maneras. En algunas ocasiones esas alianzas fueron fruto del apadrinamiento en los matrimonios, y en otras ocasiones de la promoción y ayuda para conseguir un cargo público dentro del aparato político o burocrático del Estado. Con respecto al tema del apadrinamiento matrimonial, los integrantes de las redes siempre procuraron que los testigos de sus matrimonios fueran sus socios, parientes o amigos cercanos, preferiblemente miembros de la red. Una importante idea que se puede resaltar en dicho estudio de la sociabilidad en Bucaramanga es la evidencia de

los vínculos comerciales, espirituales,

familiares y de parentesco, materializados a través del apadrinamiento, el matrimonio, los negocios o la contratación de apoderados y dependientes de almacenes, propiciaron, acercaron y dieron forma al núcleo de la red de sociabilidad compuesta por familiares, parientes, socios y amigos. (Duque Castro, 2010)

En torno a la *Sociabilidad* como concepto, es necesario decir que la noción de sociabilidad fue extraída de su origen sociológico para ser de uso frecuente y equívoco en la historiografía contemporánea, sobre todo en la francesa. Hasta ahora no hay una clara definición del término, pero las precisiones han sido, como es frecuente, una consecuencia del acumulado de trabajos relacionados con el tema.

El historiador francés Maurice Agulhon es quizás el autor más reconocido en el estudio de formas de sociabilidad y es también quien expone de manera más dramática las vaguedades en la definición de su objeto de estudio. Sus estudios sobre la sociabilidad iniciaron desde la década de 1960, y sus esfuerzos por definir este concepto datan de un par de décadas después. Muchas veces, la naturaleza de los trabajos históricos aporta nuevos significados a las definiciones con que el autor intenta sintetizar el concepto que lo ha guiado en sus análisis. En 1981, Agulhon aventuró esta definición: “la historia de la sociabilidad es un poco la historia conjunta de la vida cotidiana, íntimamente ligada a aquella de la psicología colectiva” (Duque Castro, 2010).

La noción de sociabilidad es uno de los puntos nodales en torno al cual se pueden organizar los variados discursos (sociales, políticos, educacionales, religiosos).

La “sociabilidad” es, por una parte, un concepto utilizado ampliamente en los discursos del siglo XIX y del XX tanto en Colombia como en el resto de América, es decir, es una categoría analítica que opera en la auto-comprensión de los procesos sociales que, especialmente, los sectores

de elite y también los subalternos, utilizan en la época; por otra parte, aun aludiendo a las formas voluntarias de asociación que caracterizan conceptos análogos como el de “sociedad civil” o “esfera pública” en la literatura política europea, el concepto de sociabilidad alude a formas no exclusivamente burguesas (se puede hablar de sociabilidad popular, por ejemplo), desde las cuales es posible distinguir entre sociabilidades formales e informales, en las que adquiere un énfasis semántico particular en el carácter de “competencia” o “habilidad” adquirible en la práctica de la vida cotidiana.

Los estudios de las formas de sociabilidad hicieron necesaria una indagación sobre la intensidad y variaciones en las que se concreta el ideal moderno de las prácticas asociativas en Iberoamérica. A la luz de estas transformaciones de comienzo del siglo XIX y de las recientes formas de integrarse las comunidades, se reconoce la importancia de continuar explorando cómo fueron especializándose las formas de asociación según los propósitos de los asociados; en qué formas de asociación hubo acercamiento entre las élites y sectores más marginales de la vida pública. También es necesario preguntarse por las modalidades asociativas adoptadas por la Iglesia católica y los regímenes conservadores y liberales de nuestras sociedades latinoamericanas en el siglo XIX y XX.

En definitiva, la categoría de sociabilidad tiene una gran variedad de manifestaciones, entre las que se cuentan: Los partidos políticos, la masonería, las sociedades literarias, las sociedades católicas, las sociedades democráticas y los clubes literarios entre otros. Esta diversa gama de expresiones deja claro que, una vez el cientista social se ha decidido al uso de esta categoría analítica, se enfrenta a un tema realmente complejo que merece estudios detallados y un denodado rigor teórico-metodológico.

Resulta importante aclarar que las formas de sociabilidad modernas parecen resumir la consciencia de grupos de individuos que

encuentran en la asociación la posibilidad de conseguir más fácilmente sus propósitos, pero que también creen que con la fundación de sociedades alejan a aquellos individuos que les son despreciables.

En Colombia, en la línea de estudios de Sociabilidad política, un hito sociológico e historiográfico lo constituye la obra de (Guillen, Martínez, 1979) el autor, sustrayéndose por completo de la historiografía tradicional, logra con claridad mostrar el itinerario de las formas de poder desde la colonia hasta nuestros días, haciendo énfasis en las llamadas *estructuras asociativas* (Formas de Sociabilidad), y la organización de los grupos sociales. En su análisis se muestran tres modelos: El de la *Encomienda* que gobierna la vida colombiana hasta mediados del siglo XIX, La *Hacienda*, modelo que se desarrolla a partir de 1854 y que se extiende hasta bien entrado el siglo XX, y el modelo de la *Empresa*, forma de Sociabilidad inspirada en las exigencias hechas por el modelo capitalista desde comienzos de siglo XX; según el autor, estos tres tipos asociativos son significativos para entender cómo se ha configurado históricamente el Poder en Colombia.

Una de las tesis centrales, hilo conductor además del discurso, es que para entender la política nacional es fundamental entender la dinámica propia de los partidos; se advierte en esta tesis que en buena medida la cultura política colombiana se encuentra permeada por las formas de sociabilidad generadas a partir del modelo hacendatario.

En el entorno de la UDI, los jóvenes participantes del proyecto, en esta primera fase manifiestan no estar interesados en temas relacionados con la política y la religión, aspectos considerados en épocas pasadas de vital importancia en la formación y consolidación de vínculos de sociabilidad, hoy en la población objeto de estudio, de poca relevancia, en contravía con las opiniones de los gestores del

proyecto, los cuales consideran la política un aspecto pertinente para la comprensión de nuestra realidad nacional el esclarecimiento de los ámbitos del universo de las formas de sociabilidad, hecho que ayudaría significativamente a entender las distintas formas de violencia, los altos niveles de corrupción política y en general las profundas vicisitudes y sesgos que hemos tenido en la construcción de nuestro Estado-Nación. Por lo tanto, hay en esta categoría analítica un gran futuro investigativo que implica serios estudios de las interacciones entre varios actores: partidos políticos, fuerzas armadas, actores armados, la Iglesia, los medios de comunicación (prensa), los centros educativos, la familia, los intelectuales, los gremios, los grupos de presión, etc., y como elemento orientador, las ideologías para con ello lograr entender qué realmente somos.

La educación superior está llamada a ser el eslabón que posibilite fortalecer los vínculos sociales en los que interactúan los jóvenes y reconozcan la importancia de participar de manera activa en los rumbos orientadores de la sociabilidad del país, empezando por los entornos en que se relaciona y los temas que al interior de estos nichos de aprendizaje se manejan.

Referencias

- Baquerin y Borgaminck. (2013). ¿Internet un medio de sociabilidad o exclusión? *Comunicación y sociedad, versión on line*, 95-118.
- Bauman, Z. (2001). *La Globalización consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Celis Giraldo, J., & Guatame Castro, P. (23 de 10 de 2019). *La dinámica institucional, la sociabilidad y las prácticas escolares: un acercamiento metodológico desde la sociología*. Obtenido de Revista Colombiana de Sociología 21: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/issue/view/1270>
- Duque, M. (11 de noviembre de 2010). *Tesis doctorales Universidad de Barcelona*. Obtenido de <http://www.ub.edu/gtr/publicacions/mem1011/Recerca/RD4.htm>
- Freire, P. (2005). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Giddens, A. (2001). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Girox, H. (1998). *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo y educación*. Bogotá: De alba.
- González, P. (2008). *Civilidad y Política en los orígenes de la nación Argentina*. Buenos Aires: FCE.
- Guillen, Martínez, F. (1979). *El poder político en Colombia*. Bogotá: Punta de lanza.
- Habermas, J. (1987). *La Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus.
- Olave, Quintero, V. (2012). Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación colombiana 1820-1886 de Gilberto Loaiza Cano. *Rehmlac*, 259.
- Ostau de Lafont, R. (2009). La sociabilidad y la solidaridad como elementos culturales de la protección social. *Dialogos de saberes*, 26.
- Olave, V. (2012). “Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación. Colombia, 1820-1886 de Gilberto Loaiza Cano. *Revista REHMLAC*, 93.



Número de la obra: 81

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

Educación para la paz, perdón y reconciliación. Una experiencia desde las pedagogías para la paz y la educación artística

Educate for peace, forgiveness and reconciliation. An experience from pedagogies for peace and artistic education

Educar para a paz, perdão e reconciliação. Uma experiência desde as pedagogias para a paz e a educação artística

Henry Steven Rebolledo Cortés

Maestrante en Educación y Desarrollo Humano
Corporación Universitaria Minuto de Dios
henrystevenrc@gmail.com

Mery Elcy Cano Núñez

Maestrante en Educación y Cultura de Paz
Universidad Surcolombiana
meryelcycano@gmail.com

Hipólito Camacho Coy

Magister en Desarrollo Educativo y Social
Universidad Surcolombiana
hipolitocamacho@usco.edu.co

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de formación para la paz, el perdón y la reconciliación, sustentada en un proceso de investigación desarrollada por los grupos Crecer y Acción Motriz de la Universidad Surcolombiana de Neiva y la Corporación Cultural Candileja. Se comparten los fundamentos, principios, elementos conceptuales y metodológicos que nutren la propuesta pedagógica y que integran las pedagogías para la paz con la educación artística en procura de generar espacios que permitan, desde las organizaciones sociales y culturales, desarrollar procesos formativos con niños, niñas y jóvenes

en procura de una cultura de paz.

Se pretende la construcción de una cultura de paz desde la cotidianidad. En el documento, inicialmente se presentan las consideraciones conceptuales que fundamentan la experiencia, unas nociones pedagógicas y metodológicas, y finalmente se hace referencia a la propuesta curricular, ganancias, reflexiones y conclusiones.

Palabras clave: Educación, educación física, educación artística, pedagogías para la paz, perdón, reconciliación, cultura, organización social.

Abstract

This article presents a training experience for peace, forgiveness, and reconciliation, supported by a research process developed by the groups *Crecer* and *Acción Motriz* of the Universidad Surcolombiana de Neiva and the *Corporación Cultural Candileja*. This article shares the foundations, principles, conceptual and methodological elements that nurture the pedagogical proposal and that integrate pedagogies for peace with arts education in an effort to generate spaces that allow, from social and cultural organizations, to develop training processes with children and young people in search of a culture of peace.

The aim is to build a culture of peace from everyday life. In the document, the conceptual considerations underlying the experience are initially presented, some pedagogical and methodological notions, and finally reference is made to the curricular proposal, earnings, reflections, and conclusions.

Keywords: Education, physical education, art education, pedagogies for peace, forgiveness, reconciliation, culture, social organization.

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência de formação para a paz, perdão e reconciliação, apoiada num processo de pesquisa desenvolvida pelos Grupos *Crecer e Acción Motriz da Universidad Surcolombiana*, da cidade de Neiva e a *Corporación Cultural Candileja*. Compartilha-se os fundamentos, princípios, elementos conceituais e metodológicos que conformam a proposta pedagógica e que integram as pedagogias para a paz com a educação artística em busca de gerar espaços que permitam desde as organizações sociais e culturais desenvolver processos formativos com crianças e jovens em procura de uma cultura de paz.

Procurase a construção de uma cultura de paz desde a cotidianidade. No artigo, inicialmente se apresentam as considerações conceituais que fundamentam a experiência, noções pedagógicas e metodológicas, finalmente se faz referência à proposta curricular, ganhos, reflexões e conclusões.

Palavras-chave: Educação, educação esportiva, educação artística, pedagogias para a paz, perdão, reconciliação, cultura, organização social.

Introducción

La propuesta nace desde la investigación desarrollada en el año 2013 por el grupo Crecer denominada “Construcción de una propuesta educativa para la paz, el perdón y la reconciliación con niños, niñas y jóvenes desde la investigación participativa”. En esta investigación se definieron unos elementos conceptuales y metodológicos para la estructuración de una propuesta educativa que tenga como objetivo promover una cultura de paz. Dentro de los resultados de la investigación, se hace énfasis en la ausencia de sistematización de experiencias y actividades relacionadas con el tema tanto desde las instituciones de educación formal, como desde las organizaciones culturales, de igual modo se evidenció que la sociedad civil tiende a identificar la paz como ausencia de guerra y conflicto, y el perdón con asuntos religiosos y fuera de la conciliación con los otros (Oviedo Córdoba , Fernandez Cediel , & Rebolledo, 2013).

Conceptualmente en la propuesta pedagógica se parte de considerar que la educación para la paz debe pasar “por desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, educar para la disidencia, el inconformismo, el desarme, responsabilizarnos para transformar los conflictos y llevar a cabo el desarme cultural” (Fisas, 2011). Se trata de comprender la paz, el perdón y la reconciliación como construcciones humanas, es decir como una actividad política que se funda en la capacidad y habilidad humana para transformar los conflictos en oportunidades de encuentro, en posibilidad de cambio, adaptación e intercambio, por tanto, hablar de “cultura de paz” es transformar la “cultura de la violencia” (Fisas, 2011).

De igual manera en la propuesta se destaca el gran aporte que se puede hacer desde la educación artística para la construcción de una

cultura de paz considerando que las “prácticas sociales que se insertan en la cultura buscan fomentar, potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo, como también la expresión simbólica” (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En este sentido se afirma que las prácticas sociales desde el arte potencian y movilizan a las personas y los grupos, en torno a la generación de buenas relaciones interpersonales y la convivencia entre los seres humanos, dadas las características de trabajo que tiene esta área del conocimiento.

La propuesta pedagógica denominada “Formación para la paz, perdón y reconciliación con organizaciones sociales y culturales de Neiva y municipios del norte del Huila, PERDÓN-ARTE, experiencia con gestores culturales” contó con la participación de 10 gestores culturales de la ciudad de Neiva y 6 gestores culturales de los municipios de la zona norte del departamento del Huila (Aipe, Villavieja, Palermo, Baraya, Rivera y tello), quienes en sus diferentes sitios de trabajo desarrollan procesos de educación artística con niños y jóvenes.

Los principales logros de esta experiencia se relacionan con los aprendizajes significativos de los niños y niñas participantes en los ámbitos: cognitivo, afectivo y corporal, se destacan los aprendizajes prácticos y conceptuales sobre las paces y los conflictos, las experiencias de tipo afectivo y corporal, vivenciadas en la preparación de los talleres lúdicos-artísticos, los cuales se reflejaron en las muestras, expresiones estéticas y en las obras y sketch¹ de teatro que presentaron los niños en los espacios comunitarios. De igual manera, se logró conformar un equipo de trabajo interdisciplinario integrando la academia con las organizaciones sociales de los gestores culturales.

El propósito principal de la propuesta pedagógica es implementar una experiencia de

¹ Es una escena, que dura entre uno y diez minutos aproximadamente, desarrollada generalmente como ejercicios de formación teatral.

formación que conlleve al desarrollo de acciones colectivas basadas en la Educación para la paz, teniendo en cuenta que la cultura de paz además de promover la pacificación, construir estilos de vida, costumbres, prácticas y creencias, acompañar procesos que generen cambios institucionales, la gestión equitativa y humana, necesita del acompañamiento y la formación de los gestores y líderes de procesos sociales, para potenciar sus capacidades y recursos en la gestión de la cultura y la educación. Los gestores culturales a su vez generan procesos de transformación a nivel micro con niños y jóvenes vinculados a sus organizaciones, quienes por lo general pertenecen a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Elementos conceptuales básicos

La construcción de cultura de paz se asume como un proceso social, situado histórica y geográficamente, resultado de un trabajo pedagógico.

La paz se asume como algo más que la ausencia de guerra es vista como la “superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales” (Fisas, 2011, p.4). Esta construcción supone en primera instancia desarrollar experiencias formativas en donde se puedan promover valores, actitudes, y sentimientos que sustenten la convivencia social. Un proceso educativo que sea incluyente, que fomente la equidad y la cooperación mutua. Una formación que implica entre otras cosas aprender a perdonar, encontrar formas de reconciliar y de convivir.

La paz, el perdón y la reconciliación son construcciones del ser humano, es decir, es una actividad política que se funda en la capacidad y habilidad humana para transformar los conflictos, en oportunidades de encuentros comunicativos y creativos, que posibiliten el cambio la adaptación e intercambio. Por tanto, hablar de “cultura de paz”, es transformar la “cultura de la violencia”.

El perdón se considera como un asunto político, ético y como una decisión personal, la reconciliación se asume como el camino para resarcir los lazos de solidaridad, es un asunto que no aspira retribución alguna, no significa estar de acuerdo con la agresión como tampoco darle la razón al perpetrador, sino que se basa en la aceptación de lo que pasó, buscar la convivencia sin desconocer la justicia (Acosta, 2012). “Perdonar implica un cambio interno y al mismo tiempo prosocial hacia una figura o situación percibida como transgresora, en el contexto de un vínculo interpersonal” (Casullo, 2005). Por tanto, el perdón implica dos dimensiones una subjetiva y otra social, dimensiones que obran en situaciones contextuales concretas de tipo religioso político, ideológico y cultural.

El perdón implica la posible modificación del vínculo entre víctima y victimario, y las consecuencias de sus acciones. Sin embargo, el perdón desde el punto de vista psicológico no implica renuncia a la opción de reclamar justicia siempre y cuando esta no se fundamente en un deseo de venganza pues la venganza expresa que el vínculo víctima- victimario no se ha transformado (Casullo, 2005).

El perdón no está ligado con el olvido, por el contrario, para perdonar se requiere hacer memoria de las heridas causadas, “no con la intención de borrarlas de la experiencia, de la conciencia” (Montero Anzola, 2005) si no como el reconocimiento de que tales heridas han quedado, de alguna manera, abiertas para siempre; “esto significa que cualquier reconciliación que se lleve a cabo con la ocasión del perdón no podrá ser leída o comprendida como un cierre definitivo de lo que ha sucedido” (Acosta, 2012).

Puede entonces entenderse el perdón como un punto de encuentro para una acción reparadora entre el pasado y el porvenir.

La palabra Paz no ha significado para todos lo mismo. La Paz es diversa, polisémica y

pluralista; por esta razón, en muchos escenarios se habla de PACES: paz negativa, paz positiva, paz imperfecta y paz neutra, también existe el concepto de pax romana.

La Pax Romana, se la conoce también como Pax Augusta, ya que fue el emperador Augusto el que la propició al interior del imperio Romano, la preocupación central era mantener la armonía al interior del imperio y hacer la guerra hacia afuera para poder extender sus territorios. Según Francisco Muñoz, La pax en Roma, probablemente apareció en el ámbito doméstico y local con unos significados limitados al acuerdo entre las partes. Pero parece como si hubiera acompañado a las vicisitudes de Roma teniendo que definir distintas instancias de acuerdos entre diversos actores. Así, debió de adaptarse a las nuevas realidades marcadas por la hegemonía en el Lacio, la conquista de la península itálica y del Mediterráneo y al nuevo estado definido por el imperialismo, pero también tuvo que incluir las disputas y litigios internos, especialmente las guerras civiles.

La paz negativa es la concepción predominante en occidente, hace énfasis en la ausencia de guerra, de conflicto armado o de violencia directa. Al hacer énfasis en los conceptos anteriores, se termina por aceptar como normales hechos relacionados con la exclusión, la violencia simbólica, la corrupción y la marginalidad de grandes sectores poblacionales, los que sin lugar a duda constituyen situaciones de violencia. Un concepto que trasciende las ideas tradicionales es el de Paz Positiva, propuesto por Galtung (1985) quien sostiene que la paz no se logra con la firma de acuerdos y pactos, o con la ausencia de conflicto armado (guerra) y violencia directa. Aquí la paz es vista como un proceso que se debe construir y que requiere la presencia de justicia social, cultural, estructural y ante todo de la satisfacción de las necesidades básicas tanto espirituales como materiales de todas las personas y grupos sociales.

Para entender la postura de Galtung respecto a la paz, concebida como la situación en que los conflictos pueden ser transformados no violentamente sino con empatía y creatividad, hay que tener en cuenta que este concepto cambia la vieja concepción de paz, concebida como la ausencia de guerra. Galtung, tomando como referente directo a Gandhi, hace dos aportes importantes en sus planteamientos en torno a la paz. El primero es su postura en contra de todo tipo de violencia: violencia directa, violencia simbólica y la violencia estructural. El segundo es la creación del Instituto de Investigación de Oslo (1959) dedicado a la transformación creativa de los conflictos a través de medios pacíficos y en donde sostiene que la paz no es lo opuesto solo a la guerra sino lo opuesto a toda forma de violencia.

Siguiendo a Galtung, para lograr la paz, es necesario superar dos formas de violencia: la primera es la violencia visible, en donde los actores pueden identificarse (muertos, heridos, desplazados, daños materiales). La segunda y más compleja es la violencia invisible, indirecta, en donde los actores son difícilmente identificables (desconocimiento, menosprecio, violencia psicológica, violencia estructural). Según Muñoz (2001) la paz parece ser una idea ligada al origen de lo humano una realidad primigenia en todos los “tiempos humanos, en los biológicos y los históricos” (Muñoz, 2001). Según este autor, la paz positiva de Galtung es una idea utópica, perfecta, inalcanzable e irrealizable. Por esta razón propone el concepto de Paz Imperfecta, imperfecta porque es un proceso inacabado. La paz es un proceso de construcción permanente inserto en las complejidades del cosmos, que “nos «humaniza» y nos abre las posibilidades en la realidad que vivimos– de pensamiento y acción” (Muñoz, 2001).

El concepto de paz imperfecta ayuda a reconocer que en un mismo escenario pueden existir experiencias de Paz desarrolladas en sitios

donde hay violencia. La Paz Imperfecta es una propuesta que reconoce que los conflictos son inherentes a la condición humana y por eso no admite la perfección de una vida en donde no haya conflictos (Muñoz, 2004). En cambio, cree que hay que aprender a vivir y a convivir y a buscar la manera de transformar esos conflictos en situaciones de Paz basadas en el diálogo.

Resulta importante también mencionar un concepto de Paz que se contrapone a la violencia cultural, introducido y estudiado por Francisco Jiménez Bautista, es el de Paz neutra (Jiménez Bautista, 2014). En la paz neutra, se parte de la concepción de concebir al ser humano como no violento, sino pacífico por naturaleza. En cambio, admite una violencia estructural y cultural. Pero aclara que esta violencia cultural se da cuando no hay una forma pacífica de solucionar los conflictos que surgen en la diferencia de opiniones, creencias y formas de ver el mundo. La experiencia pedagógica desarrollada con los gestores culturales y vivenciada con niños, niñas, jóvenes, asume en principio el concepto de paz imperfecta y considera que este concepto se construye en la vida cotidiana de los seres humanos, donde las expresiones artísticas constituyen un medio de gran valor pedagógico, dada su versatilidad y aceptación por parte de las comunidades.

Fundamentos pedagógicos y didácticos

La propuesta pedagógica estructurada en el proyecto “PERDON – ARTE” se fundamenta, en primera instancia en los cuatro pilares del conocimiento propuestos por Delors como son aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996). Sin lugar a dudas la educación a nivel general, centra su interés

en el primer pilar, “aprender a conocer”, por esta razón en el proyecto “PERDON – ARTE” se presta especial cuidado a los otros tres pilares, pues se considera que en los procesos pedagógicos se debe trascender la enseñanza tradicional basada en el discurso del profesor y en la asimilación de conceptos, se parte de valorar el propósito de despertar en los niños y jóvenes las posibilidades creativas, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su “función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona en toda su integridad, aprender a ser” (Delors, 1996).

Se han tenido en cuenta los planteamientos hechos por Herrero en su tesis doctoral *La Educación para La Paz desde la filosofía para hacer las paces enfoque REM: “Reconstrutivo – Empoderador”*. La autora plantea que la educación para la paz supone un dialogo horizontal y permanente no exento de conflictos, puesto que la construcción de conceptos viene de la confrontación de mis opiniones y perspectivas con la de otros actores sociales, implica analizar, adaptar o aceptar otras realidades y otras formas de ver el mundo. Todo a partir de un proceso de diálogo que es al mismo tiempo “intuitivo, imaginativo, emocional y riguroso” (Herrero Rico, 2012). Delors, retoma en su propuesta planteamientos de Paulo Freire y destaca que la educación debe despertar en los estudiantes el cambio de conciencia, de tal manera que se proyecten como personas con mentalidad crítica, capaces de generar procesos de transformación y constructores de una cultura de paz.

Para el trabajo pedagógico con los gestores culturales, niños, niñas y jóvenes, se retoman algunos principios planteados por Freire entre los cuales se destacan:

- Vivir éticamente: la ética tiene que ver con valores a los que nos adherimos

libremente. Vivir de acuerdo con tales valores contribuye a nuestro crecimiento como seres humanos.

- Respetar el principio de la esperanza como fundamental en toda práctica pedagógica.
- Espiritualidad secular del amor. “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor.”
- Fomento del diálogo como forma ideal para superar los conflictos y lograr acuerdos.

En la estructuración de la propuesta pedagógica se toma como eje articulador la educación artística, desde la educación artística, se hace énfasis en el teatro, la danza y los conceptos de motricidad humana planteados inicialmente por Manuel Sergio, los cuales están siendo implementados por profesores de educación física en Colombia (Tefaritis Urqueta, 2006). Desde la educación artística se recurre de manera fundamental a los aprendizajes colaborativos y en este sentido los planteamientos de Freire son de vital importancia para el trabajo con los niños, niñas y jóvenes. El arte hace su encuentro con el escenario educativo y propone espacios poco convencionales, como la calle, el barrio, la casa, la escuela, los centros comunitarios, las organizaciones populares, las organizaciones sociales, (Mejía Badillo, 2015) para desarrollar con ellas conceptos en torno a la paz el perdón y la reconciliación, pero ante todo, para generar vivencias y experiencias que puedan ser compartidas en la familia, en el barrio y con los amigos, en procura de aportar a construir una cultura de paz.

Desde la educación artística, se recurre al concepto de “arte comunitario”, entendido como aquella expresión que va más allá del valor estético de la obra para incidir en la búsqueda de un bienestar social, incluyendo a la comunidad en la construcción y creación de la obra artística (Palacios Garrido, 2009). El arte comunitario, permite a los participantes de los procesos educativos, “la posibilidad de expresar

y/o manifestar sus emociones, necesidades e inquietudes tanto individuales como colectivas y da un papel protagónico a la creatividad para encontrar formas de transformación social” (Mejía Badillo, 2015). La educación artística permite que el teatro y la danza, irrumpen en los procesos pedagógicos como una posibilidad para la construcción de ciudadanía, aportan dinámicas lúdicas que ayudan a practicar una educación en valores, a profundizar en la idea de la paz del conocimiento mutuo, de la solidaridad y el respeto. Las prácticas artísticas se constituyen en prácticas políticas, en la vida cotidiana. Tomado como referencia los conceptos anteriores, para el trabajo con los niños, niñas y jóvenes se define una estructura programática, que enfatiza en las expresiones artísticas como estrategia pedagógica. En la estructura se definen cinco ejes temáticos, para cada eje se plantean unos temas articuladores y se sugieren estrategias pedagógicas de conformidad con las ideas y planteamientos de Delors, Herrero y las pedagogías críticas desde Freire.

Estrategias de trabajo

La propuesta pedagógica tiene un carácter reflexivo, participativo y dialógico. La participación de los niños, niñas, jóvenes, líderes sociales y culturales es el elemento central del proceso lo cual implica la vinculación permanente en todas las actividades. Además de los principios de la Educación para la paz y las pedagogías críticas, el proyecto pedagógico se concibió en el marco de la Acción Participativa y consideró como ya se dijo, aspectos de la lúdica y las expresiones artísticas como el teatro, la danza, los títeres la pintura, elementos que fortalecieron la experiencia. Las etapas vividas en la estructuración de la propuesta pedagógica fueron las siguientes:

Conformación del equipo coordinador. Consistió definir un profesional representante de cada uno de los grupos de investigación vinculados al proyecto y un representante de

la Corporación Cultural Candileja.

Sensibilización y motivación. Consistió en establecer el contacto con las organizaciones culturales y sociales, para conformar un grupo de trabajo comprometiendo a un representante de cada organización social. En esta fase también se llevó a cabo la definición del plan de trabajo y pactos para la acción con los participantes.

Desarrollo de talleres sobre formación para la paz, el perdón y la reconciliación. A partir del plan de trabajo estructurado, se llevaron a cabo talleres de formación en torno a los ejes temáticos de la propuesta educativa. Para el desarrollo de los talleres, se asumieron metodologías participativas como las propuestas por UNICEF en el documento: “UNICEF va a la escuela para construir una Cultura de Paz” (UNICEF, 2002).

Desarrollo de talleres de aplicación con niños y jóvenes. Estos talleres se desarrollaron con niños pertenecientes a poblaciones caracterizadas como vulnerables por vivir en lugares de residencia con estratificación socioeconómica baja, y acceso limitado a servicios públicos y de salud, entre otros, también se vincularon niños de seis municipios de la zona norte del departamento del Huila, todos los niños tienen una vinculación activa con organizaciones culturales. Los talleres desarrollados con los niños finalizan con un encuentro cultural comunitario, donde se dan a conocer las obras teatrales y dancísticas creadas por los niños y docentes. En todos los casos las obras hacen referencia a temas relacionados con la paz el perdón y la reconciliación. La estructura programática definida para el trabajo con los gestores culturales y para los talleres con niños y jóvenes, comprende cinco ejes temáticos a saber:

1. Construyendo paz.
2. Perdón, asunto de todos.
3. Respeto conmigo, con el otro y con el entorno.
4. Reconciliación.
5. Síntesis de conceptos.

Reflexiones en torno a los alcances y desafíos de la experiencia

La experiencia ha generado unos resultados medibles en términos de impacto social, lo que se puede reflejar en el desarrollo de actividades que aportan a la apropiación social del conocimiento elaborado con la experiencia. Se destaca la implementación de jornadas de intercambio de experiencias con la participación directa y desde niños y niñas y sus familias. Se logró, por ejemplo, participar en el Festival De Teatro Comunitario anual organizado por la Corporación Cultural Candileja que se hace itinerante en comunas de la ciudad de Neiva y que presenta las muestras artísticas, pintura, teatro y danza teatro, elaboradas por los participantes. Se participó con una comparsa en el desfile infantil del Festival Folclórico, Reinado Nacional del Bambuco y Muestra Internacional del Folclor del año 2016 y 2017 una de las celebraciones culturales más importantes del sur de Colombia y del Huila, donde los gestores, niños y niñas prepararon con anticipación las puestas en escena que incluyen contenidos abordados en las fases del proyecto y temas sobre el conflicto y la cultura de paz. Se desarrollaron actividades artísticas comunitarias, que integraron el trabajo de los niños y niñas participantes con las actividades preparadas por los colectivos de las comunas 5 y 7 de la ciudad de Neiva y seis municipios de la zona norte del Huila. También se participó en la primer Bienal internacional de Educación para la Paz llevada a cabo en san Agustín en octubre de 2015, la cual tuvo un desfile de organizaciones y experiencias de paz, donde se llegó expusieron las creaciones artísticas de los participantes como son los títeres, collage, dibujos y camisetas de estampados elaborados en el transcurso de los talleres. Las actividades posibilitaron la vinculación de las familias, la comunidad cercana a los lugares donde se realizaron las presentaciones y muestras estéticas que los niños, niñas y jóvenes crearon a partir de las experiencias vividas en los talleres.

Eje temático	Temas articuladores	Estrategias pedagógicas
1. Construyendo paz. Se procura la construcción de valores, actitudes y conductas que permitan generar interacciones sociales con base en los principios de libertad, justicia, democracia y solidaridad, que contribuyan al disfrute pleno de los derechos humanos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptos de paz. Las paces. Las violencias. Dramas, cuentos y juegos 2. Reconocimiento y dialogo. Experiencias vividas. Recuerdo y dramatizo 3. Conflicto y violencia. Expresión corporal. La danza como encuentro. 4. Formas de violencia. Gestos y mimos. 5. Pintando la paz. Trazos y líneas de paz. 	<p>La estrategia pedagógica central es el taller, donde se articulan experiencias artísticas de teatro, danza y pintura.</p>
2. Perdón asunto de todos. El perdón se considera como un asunto político, ético y como una decisión personal, es un asunto que no aspira retribución alguna, y no significa estar de acuerdo con el hecho como tampoco darle la razón al agresor, se basa en la aceptación de lo que pasó, busca la convivencia sin desconocer la justicia (Acosta, 2012).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptos y discusiones. Experiencias vividas. 2. Encuentros con la memoria. El álbum de los recuerdos en familia. 3. Encuentro del perdón con el otro. Juegos de cooperación y oposición Trabajo con títeres 4. Juego y perdón. Juegos de cooperación y de oposición. 	
3. Respeto, conmigo, con el otro, con lo otro. Respeto es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los demás en la sociedad, es vivir en armonía con el entorno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi cuerpo como territorio de paz. Pinto mis marcas. Recuerdo situaciones 2. Encuentro con los otros. Roles y dramaturgias. 3. Mi territorio escenario de encuentros y desencuentros. Cartografía de mi espacio, Juegos de invasión al territorio. 4. Jugando a la escena. Construyo textos y los 	

	dramatizo. Expresión corporal.	En todos los talleres se desarrolla una estrategia didáctica que comprende cuatro momentos fundamentales.
4. Reconciliación. Restablecimiento de la concordia y la amistad entre dos o más personas, superar una desavenencia retomando una amistad u otro vínculo que estaba interrumpido.	1. Juegos de roles y memorias. 2. Pintando experiencias. 3. Reconocimiento mutuo.	1. Bienvenida. 2. Juego de los sentidos. 3. Momento vivencial 4. Evaluación y compromisos.
5. Síntesis de conceptos. Estructuración de una muestra artística donde se recogen conceptos. Es ante todo una creación colectiva	1. La paz el perdón y la reconciliación en escena. El juego de la escena. Muestras artísticas y festivales de destrezas motrices 2. Obras de creación en “arte comunitario”. Encuentros de grupos de teatro infantil y de juegos cooperativos. 3. Compartiendo experiencias de paz perdón y reconciliación a través de obras.	

Tabla 1. Esquematización de ejes, temas articuladores y estrategias pedagógicas.

A modo de conclusiones

Puede considerarse que esta experiencia pedagógica logró promover cambios en las subjetividades, en los patrones de interacción, de resignificación de mitos y prácticas de convivencia, en los y las participantes. Por supuesto se estima que los cambios socio culturales requieren de procesos dinámicos acordes con las múltiples realidades y contextos que demandan tiempos a largo plazo que están directamente relacionados con la permanencia de los procesos. Por ello se afirma que esta experiencia representa una iniciativa en el cambio social, ha de transformar a futuro las formas en que los participantes generan la interacción con su entorno social, y se verá reflejado en la formación de valores y afectividad de las personas que se vincularon.

Se identificó como un impacto positivo para la población, la formas como se vinculan a la experiencia. Su integración en las actividades artísticas colectivas no solo fue desde los niños y niñas, sino desde las familias, los líderes del barrio, los docentes, formadores y gestores. Esto permite el reconocimiento de una cultura del compartir sano y vital, así como la necesidad de continuar generando espacios de ocio, recreación, diversión y formación desde la cultura de paz, desde la educación artística.

Se destaca la articulación de la academia; la universidad, con las comunidades, las organizaciones sociales y grupos artísticos de la ciudad, los desafíos de formar para la cultura de paz empiezan por cerrar las barreras entre la escuela y la comunidad.

Referencias

- Acosta, M. D. (2012). Variaciones sobre el perdón. Una sugerencia sobre política y transición a partir de Hegel. *Universitas Philosophica*, 33 - 50.
- Casullo, M. (14 de Mayo de 2005). <file:///C:/Users/ACER/Downloads/979-3774-1-PB.pdf>. Obtenido de <file:///C:/Users/ACER/Downloads>
- Delors, J. (1996). *Hay un tesoro escondido. Educación*. Unesco.
- Fisas, V. (Agosto de 2011). Educar para una Cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*. Barcelona, Cataluña, España: Universidad de Barcelona.
- Herrero Rico, S. (12 de Septiembre de 2012). La Educación para la paz desde la filosofía para hacer la paz. Castellón, España: Universidad Jaime I.
- Jimenez Bautista, F. (2014). La Paz neutra. Una ilustración del concepto. *Revista de Paz y Conflicto*, 19 - 52.
- Mejía Badillo, M. (2015). La educación artística como experiencia de paz imperfecta. *Estudios es sociedad, artes y gestión cultural*, 7 - 17.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Montero Anzola, J. (2005). La Fenomenología de la Conciencia en E. Husserl. *Universitas Philosophica*, 127 - 147.
- Muñoz, F. (2001). La Paz imperfecta en el universo del conflicto. *Instituto de la Paz y los Conflictos*, 21 - 66.
- Muñoz, F. (20 de Febrero de 2004). <http://www.ugr.es/eirene/eirene/Imperfecta>. Obtenido de <http://www.ugr.es>
- Oviedo Córdoba, M., Fernandez Cediell, M., & Rebolledo, H. S. (2013). *Construcción de Una Propuesta Educativa para la Paz*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario. Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Revistas UCM.es*, 197 - 211.
- Tefaritis Urqueta, E. (2006). Motricidad Humana un cambio Urgente y Necesario. *Pensamiento Educativo*, 94 - 107.
- UNICEF. (2002). *UNICEF va a la 'escuela para construir una cultura de paz*. Buenos Aires: UNICEF Argentina .

Horror al vacío “neobarroco”: los diseños de las “Chivas” de San Agustín y La Plata

Horror to the Empty “Neobaroque”: the Designs of the “Chivas” of San Agustín and La Plata

Horror ao vazio “neobarroco” o design das “chivas” de San Agustín e La Plata

Jaime Ruiz Solórzano

Doctorado en Estudios Sociales
Universidad Surcolombiana
jairuso@usco.edu.co

Resumen

Las reflexiones sobre los diseños externos de las “Chivas o Buses Escalera” son efectuadas con el fin de reconocer sus formas y posibles contenidos, de estas prácticas artísticas populares; debido el paulatino riesgo de su desaparición, ocasionado por las exigencias normativas de los vehículos, la utilización de automotores nuevos, y la falta de visibilización de su valor cultural, tanto para el transporte colectivo como para la estética cotidiana¹ de las comunidades rurales de nuestra región. Para ello nos basamos en el trabajo realizado por Margarita Rosa Chávarro Castro y Elizabeth Cristina Vargas Ardila (2018)², titulado: “*Chivas, obras rodantes de arte popular: Diseños y ornamentos de los buses escalera de los municipios de San Agustín y La Plata, una aproximación a la propuesta interpretativa de Roland Barthes*”. Algunas de las imágenes, obtenidas del anterior trabajo, se presentan en la carátula y las ilustraciones de la presente edición de la Revista Paideia Surcolombiana No 25.

Palabras claves: Chivas, neobarroco, cultura.

¹Katya Mandoki (2006) propone ampliar el concepto de la estética “canonizada” (belleza/arte/teoría del arte), al afirmar que se deben considerar las estéticas de lo cotidiano como un componente de las identidades sociales y culturales; tal estética se manifiesta en el habla, el vestido, la habitación, las maneras comer, de relacionarse con los demás, de asumir los poderes humanos e espirituales, de rememorar los fallecidos, de percibir y representar el entorno (p. 4).

²Margarita Rosa Chávarro Castro y Elizabeth Cristina Vargas Ardila son graduadas de la Licenciatura en Educación artística y Cultural de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

Summary

Reflections on the external designs of the “Chivas or Buses Escalera” are made in order to recognize their forms and possible contents, of these popular artistic practices; due to the gradual risk of its disappearance, caused by the regulatory requirements of vehicles, the use of new automobiles, and the lack of visibility of its cultural value, both for collective transport and for the daily aesthetics³ of rural communities in our region. For this, we based ourselves on the work carried out by Margarita Rosa Chávarro Castro and Elizabeth Cristina Vargas Ardila (2018)⁴, entitled: “Chivas, rolling works of popular art: Designs and ornaments of stair buses in the municipalities of San Agustín and La Plata, an approach to Roland Barthes’ interpretive proposal”. Some of the images, obtained from the previous work, are presented on the cover and illustrations of this edition of the Paideia Surcolombiana Magazine No. 25.

Keywords: Chivas, neobaroque, culture

Resumo

As reflexões sob os designs externos das “chivas” ou *Buses Escaleras* (Ônibus Escadarias) são feitas com o fim de reconhecer suas formas e possíveis conteúdos dessas práticas artísticas populares. Devido ao risco gradual de seu desaparecimento ocasionado pelas exigências normativas dos veículos, o uso de automóveis novos e a falta de visibilidade de seu valor cultural tanto para o transporte coletivo como para a estética cotidiana⁵ das comunidades rurais de nossa região. Para isso, contamos com o trabalho realizado por Margarita Rosa Chávarro Castro e Elizabeth Cristina Vargas Ardila (2018)⁶, intitulado: “*Chivas, obras rodantes de arte popular: Diseños y ornamentos de los buses escalera de los municipios de San Agustín y La Plata, una aproximación a la propuesta interpretativa de Roland Barthes*”. Algumas das imagens obtidas do anterior trabalho se apresentam na capa e as ilustrações da presente edição da Revista Paideia Surcolombiana No 25.

Palavras-chave: Chivas, neobarroco, cultura.

³Katya Mandoki (2006) proposes to expand the concept of “canonized” aesthetics (beauty/art/art theory), by affirming that everyday aesthetics must be considered as a component of social and cultural identities; such aesthetics is manifested in speech, clothing, habitation, eating, relating to others, assuming human and spiritual powers, remembering the deceased, perceiving and representing the environment (p. 4).

⁴Margarita Rosa Chávarro Castro and Elizabeth Cristina Vargas Ardila are graduates of the Bachelor of Arts and Cultural Education from the Faculty of Education of the Surcolombiana University.

⁵Katya Mandoki (2006) propõe ampliar o conceito da estética “canonizada” (beleza/arte/teoria de arte), ao afirmar que se devem considerar as estéticas do cotidiano como um componente das identidades sociais e culturais; tal estética manifesta-se na fala, no vestido, no quarto, nos jeitos de comer, de relacionamento com os outros, de assumir os poderes humanos e espirituais, de lembrar os falecidos, de perceber e representar o entorno (p.4).

⁶Margarita Rosa Chávarro Castro e Elizabeth Cristina Vargas Ardila são formadas da Licenciatura em Educação Artística e Cultural da Faculdade de Educação da *Universidad Surcolombiana*.

Probablemente la cotidianidad nos ciega ante las maravillas que habitualmente nos rodean. Aquí, la permanencia ininterrumpida de todo lo presente, la rutina en la mismidad de la existencia, la falta de valorización de lo propio, frecuentemente se encuentran operando. Es lo que tal vez acontece con las famosas “Chivas” o “Buses Escalera”, que aun circulan por las veredas y municipios de nuestras localidades regionales.

Quienes producen tales obras no son artistas formados en programas, academias, escuelas o facultades de artes; se trata de “decoradores populares”; quienes han adquirido su experticia a través de la observación y la experimentación, de años de ejercicio continuo, aplicando su intuición y rica fantasía creadora; logrando obtener el reconocimiento y la valoración de su labor por el gremio de transportistas. En este sentido también estamos llamados a apreciar sus capacidades creativas y sus aportes a las expresiones populares. Sin embargo, sus nombres y obras son poco conocidos. Por ello, las lecturas de las decoraciones de las “Chivas” las efectuamos desde la exterioridad de su contexto de creación, teniendo claridad que se trata únicamente como una aproximación comprensiva.

Inicialmente podemos decir que existen ciertas analogías de las decoraciones de las “Chivas” con el exceso de elementos ornamentales que se han producido en diferentes momentos de la historia del arte¹; esta particularidad formal y estética es llamada el “Horror al Vacío”².

Tal espanto no es la reacción ante de un hecho o situación aterradora, sino una manera de hacer que busca saturar con imágenes o elementos visuales/táctiles la superficie donde se ejerce alguna representación³. El uso del término se atribuye al teórico Mario Praz (1979), quien la empleó para describir la arquitectura y la decoración recargada que poseían los salones ingleses de la época victoriana (p. 174). De similar manera podemos establecer asociaciones de las decoraciones exteriores de las Chivas con el “Horror al Vacío” que se plasmó en el Arte Barroco, de origen europeo, y en el llamado Arte Barroco Colonial, resultante del proceso de aculturación impuesto por la invasión hispánica; ambos creados entre los siglos XVI y XVIII.

Estos estilos de arte son caracterizados a nivel formal por la sobreabundancia de los elementos que los constituyen: por las ampulosas construcciones escenográficas; por los contrastes dramáticos entre la luz y la penumbra; por el constante movimiento de sus representaciones y ornamentos; por la profusión de planos cóncavos y convexos, presentes en los pliegues representados en las pinturas, las esculturas y la imaginería religiosa; por sus imágenes plagadas de elementos que tocan la realidad, a través del vestuario y adornos, ojos de vidrio, resinas que simulan sangre o lágrimas; y por tener conexiones sensibles que oscilan o confluyen entre los estados místicos y los propiciados por sensualidad. Todo lo anterior con la intencionalidad de anular la capacidad de percepción racional de los públicos, mientras busca sumergirlos en la identificación con la emotividad íntima y el sentimentalismo religioso. No obstante, existen serias diferencias

¹Como ejemplos del “Horror al Vacío” podemos citar el Arte Prerrománico, presente en la metalurgia visigoda, vikinga e irlandesa; en las Cruces Irlandesas; y en los libros de los evangelios irlandeses y carolingios. Notorio en las entradas y los vitrales de las catedrales góticas; y en las decoraciones islámicas. Desatancándose en el Arte Barroco y Rococó. Manifiesto en el Action Painting de Jackson Pollock, el Tachismo de Jean-Paul Riopelle y el Paisajismo Abstracto de María Helena Viera da Silva. También es visible en los elementos decorativos de algunos textiles precolombinos y de las actuales comunidades indígenas suramericanas. Evidente en varios murales del Arte Urbano actual.

²En latín “Horror Vacui”, se traduce como miedo al vacío.

³En conceptos del diseño se suele relacionar el horror al vacío con los consumos de las clases con menor capital cultural, hecho evidente en los supermercados (Butler, et al., 2010, p. 128).

culturales y de contenido entre el Arte Barroco y las expresiones populares plasmadas en las “Chivas”, si consideramos su genealogía. Es conocido que el Barroco fue un arte propagandístico impulsado por la Iglesia tradicional para contradecir el movimiento iconoclasta de la Reforma; mientras su maquinaria ideológica y política se dedicaba a difundir el poder de su hegemonía espiritual y la abundante imaginería de su santoral, al tiempo que despedazaba las imágenes de las sociedades invadidas, saqueadas y colonizadas, en el caso de Suramérica.

Fenómeno comprensible como parte de lo que Serge Gruzinski (2013) denominara como la “Guerra de las imágenes”⁴, donde la lucha se produce entre las imágenes que se quieren entronizar como parte de las estrategias de aculturación y predominio; mientras las antagónicas las contradicen y resisten, asimilándolas para hacer manifiesto lo propio o creando respuestas alternas (p. 214-215). De otra parte y pasado el tiempo, desde la década de 1960 se llegó a la identificación de una serie de vínculos que relacionan la producción del cine y la literatura, la filosofía, el arte visual y la arquitectura. Omar Calabrese (2008) explica que se produjo una especie de “rebelión contra los principios del Movimiento Moderno, su funcionalismo y racionalismo” (p. 29), además contra las vanguardias y el experimentalismo

artístico. Tal reacción fue denominada como la “Era Neobarroca”⁵, donde se conjugan la hibridación de tecnologías, imágenes e imaginarios; resignificados, reconvertidos o actualizados por las sociedades actuales, en una estética particularizada por lo oscilante y la exageración. En términos Severo Surday (2011) el Neobarroco

refleja estructuralmente la inarmonía, la ruptura de la homogeneidad... reflejo necesariamente pulverizado de un saber que sabe... lenguaje pinturero, a veces estridente, abigarrado y caótico, metaforiza la impugnación de la entidad logocéntrica que hasta entonces lo y nos estructuraba desde su lejanía y su autoridad. (p. 35-36)

Como complemento sobre a la definición del Neobarroco dice Sarduy, citando a Eugenio d’Ords: “rememora el caos primitivo’, ‘voces de tórtolas, voces de trompetas, oídas en un jardín botánico... No hay paisaje acústico de emoción más característicamente barroca... el barroco está secretamente animado por la nostalgia del Paraíso Perdido’... el barroco ‘busca lo ingenuo, lo primitivo, la desnudez’” (2011, p. 7).

Para Calabrese, el Neobarroco es una definición más precisa del arte surgido entre 1975 y 1980, denominado Arte Postmoderno⁶, si se asume que todo proceso cultural se hace manifiesto a través de formas y contenidos

⁴Dice Serge Gruzinski (2013): “Hubo que aguardar la llegada de los franciscanos, en el año 1525, para que comenzara la primera campaña de evangelización...Se inauguró con la destrucción sistemática e irreversible de santuarios y de ídolos; se intensificaba la guerra de las imágenes. Esta vez, la agresión no perdonó ni los edificios ni a los sacerdotes que, al principio, la “descontaminación” había respetado... Las acciones emprendidas fueron brutales; los sacerdotes paganos fueron atemorizados y amenazados de muerte. Esos ataques permitieron a los religiosos y a sus discípulos indígenas descubrir que se habían mezclado imágenes de Cristo y de la Virgen con los ídolos, y que habían sido irresistiblemente absorbidas por el paganismo autóctono. El sacrilegio obligó a los evangelizadores a quitar a los indios las imágenes que les habían dado los conquistadores” (p. 71).

⁵Un revival del Barroco ya había surgió en Europa a mediados del siglo XIX, paralelamente al Romanticismo, con el cual se entronca, como una oposición al Neoclasicismo.

⁶Para Hal Foster (2001) a mediados de la década del sesenta se da el “pleno advenimiento de la posmodernidad” (p. 21), asumida en este escrito como el momento histórico. Los teóricos iniciales del Posmodernismo fueron Fredric Jameson (1991) quien afirmó que no se trataba de la crisis de la Modernidad sino su desarrollo desigual, entre el capitalismo y la cultura consumista y lo emergente;

específicos, sujetos a cambios permanentes, en la medida que se producen y confrontan/computen con otros ya establecidos o institucionalizados.

En este sentido para Calabrese el Neobarroco se define por el “hallazgo de figuras y tipificación de formas”; o sea “manifestaciones históricas de fenómenos y modelos morfológicos en transformación” (2008, p. 43)⁷. Sin embargo, vale la pena revisar algunas particularidades del posmodernismo artístico que critica Calabrese. Según Fernando Martín Martín (1993) el posmodernismo en el arte visual tiene cinco aspectos esenciales:

1. Un sentido hedonista expresado en la búsqueda del placer en la propia obra de arte, en el gusto que siente el artista en su elaboración.
2. Regreso a la figuración...que apela a la imaginación, a lo narrativo, a lo fragmentario, donde la figura humana y el objeto comparten por igual el protagonismo espacial del lienzo.
3. Una vuelta a la naturaleza...búsqueda de la pureza inexistente en la vorágine de la ciudad y que tiene en la naturaleza, en lo primitivo, en lo arcaico, en una forma de retorno a los orígenes, su mejor “esperanza”, su mejor acceso para entrar en el “Paraíso perdido”.
4. La obra de arte se concibe sin dogmas, sin jerarquías, no exclusivista, con un deliberado “carácter abierto”,

que permite múltiples interpretaciones y lecturas como variadas son sus estrategias. No persiguiendo... la originalidad. 5. La filosofía del artista postmoderno, su concepto de verdad es lo que pasa y nada más, el presente, el momento mismo de la creación. (Martín, 1993, p. 270-271)

Por lo cual podemos decir que existe una cierta afinidad entre el Neobarroco, las particularidades del postmodernismo expuestas y las expresiones que podemos encontrar en las “Chivas”; donde los decoradores anónimos realizan una serie de prácticas creativas, totalmente distintas a las institucionalizadas y, generalmente, en contextos periféricos de los grandes centros urbanos⁸.

De esta manera, las “Chivas” adquirieron un posicionamiento cultural significativo en las áreas rurales; mientras en los centros urbanos son rememoradas por su exotismo folclórico o como icono cultural⁹ y son banalizadas en las fiestas urbanas. Este valor colectivo y utilitario de las “Chivas” es, probablemente, lo que obstaculizó la particularización subjetiva de los decoradores; ello conllevaría a convertirse en los representantes de una sensibilidad y estética colectiva, en la vía que indica Katya Mandoqui y la puesta en funcionamiento del “prendamiento”¹⁰.

De esta manera los decoradores de las

mientras Jean-François Lyotard (1994) decía que fue la culminación de “los grandes relatos de legitimación” modernos, en todos los órdenes.

⁷Omar Calabrese establece nueve conceptos para caracterizar el “Neobarroco”: Ritmo y repetición, Límite y exceso, Detalle y fragmente, Inestabilidad y metamorfosis, Desorden y caos, Nudo y laberinto, Complejidad y disipación, Más-o-menos y no-sé-qué, Distorsión y perversión.

⁸De acuerdo con Vicente Gouëset (1998) la estructura urbana de Colombia se configuró teniendo como polos cuatro ciudades, llamadas “la cuadricefalia”: Barranquilla, Cali, Medellín y Bogotá. Ciudades donde se concentran los centros de producción, la población y los servicios (p. 3-17). Tal dinámica deviene desde la década de 1930.

⁹Como icono cultural se recuerda la producción de las famosas “Chivas” elaboradas en cerámica en el Municipio de Pitalito, las cuales tienen circulación y fruición nacional e internacional.

¹⁰Con ello la institucionalizada experiencia estética operada por la contemplación/sensible/intelectual, se expande a la vivencia - experiencia somática/afectiva/mental, con el nombre de “prendamiento” o “disposición subjetiva a vincularse ávidamente a un objeto, evento o situación” o fruición integral de todo quienes y cuanto nos rodean (Mandoki, 2006, p. 68-70).

“Chivas” han creado un lenguaje visual desterritorializado que, sin saberlo, resiste el mundo del arte vigente. En esta desmarcación artístico/estética diferente, se hace factible leer una serie excesiva de líneas, ornamentos e imágenes religiosas y sensuales, unificadas por el uso de composiciones abigarradas y con un colorido altamente vibrante. En cuya iconografía también confluyen soluciones similares a las barrocas y posmodernas; con la particularidad que son plasmadas en un soporte tridimensional que los usuarios penetran, se desplaza y se percibe en quietud o en movimiento. Los contenidos de estas prácticas decorativas se pueden asociar con las ideas sobre el disfrute del libre fluir de las formas y el despliegue de interminables líneas; las alusiones colorísticas de la tierra, el agua, el viento, el fuego; los indicios de la variedad paisajística y la abundante flora, la profusión de animales domésticos y salvajes; las manifestaciones de las creencias religiosas, los afectos y los imaginarios eróticos; los mapeos y recuentos de las trayectorias de los vehículos en los territorios.

Para culminar, mientras desde las teorías del arte actuales se pueden establecer conexiones comprensivas para reconocer el valor que se imbrica en la estética cotidiana de las “Chivas”, el “Horror al Vacío” del Neobarroco que se hace manifiesto en sus profusas decoraciones de estos vehículos, sería parte de las manifestaciones divergentes de lo establecido; expresiones propias de un mundo rural, que diariamente se resiste a desaparecer.

Referencias

- Butler, Jill, et al (2010). *Universal Principles of Design*. Beverly, MA: Rockport.
- Calabrese, Omar (2008). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- Chávarro C., Margarita R. y Chávarro C., Elizabet C. (2018). *Chivas, obras rodantes de arte popular: Diseños y ornamentos de los buses escalera de los municipios de San Agustín y La Plata, una aproximación a la propuesta interpretativa de Roland Barthes*. Neiva: Universidad Surcolombiana/Facultad de Educación/Licenciatura en Educación Artística y Cultural.
- Foster, Hal (2001). *¿Y qué pasó con la posmodernidad? En El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- Gouëset, Vincent (1998). *Bogotá: nacimiento de una metrópoli; la originalidad del proceso de concentración urbana en Colombia en el Siglo XX*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Gruzinski, Serge (2013). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*. México: FCE.
- Jameson, Fredric (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Lyotard, Jean-François (1994). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mandoki, Katya (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo XXI.
- Martín Martín, Fernando (1993). *Sobre la postmodernidad y su expresión plástica. En Revista Laboratorio del arte No 6*. Sevilla: Departamento de Historia del Arte/Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/122389>
- Praz, Mario (1979). *Mnemosyne. El paralelismo entre la literatura y las artes visuales*. Madrid: Taurus.
- Sunday, Severo (2011). *El barroco y el neobarroco*. Buenos Aires: El cuenco de Plata.



Número de la obra: 82

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

Migración académica Sur-Sur en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI

El presente dossier contribuye a la discusión sobre la migración académica Sur-Sur en América Latina, que en lo que va del siglo XXI ha sido escenario de diversas movilizaciones estudiantiles y docentes entre países de la región, en contraste con la tendencia hegemónica Sur-Norte, de los países llamados “en vías de desarrollo” para los “desarrollados”. Entre las múltiples causas de la migración académica Sur-Sur están las estructurales, destacándose las políticas educativas nacionales que han estimulado la cobertura y tendencias expansivas en la matrícula de educación superior (pregrado, maestría, doctorado y posdoctorado), relacionadas de manera diferencial con las políticas de ciencia y tecnología, ciclos demográficos y progresión de la matrícula educativa en primaria y secundaria.

Asimismo, la trayectoria histórica de cada sistema educativo en referencia a la gratuidad o pago de la Universidad se ha convertido en un factor determinante en las últimas dos décadas para identificar la intensidad de las migraciones académicas entre países emisores como Colombia, Chile y Perú y receptores como Argentina, Brasil y México. Esta clasificación responde a factores políticos que tienen como correlato la gratuidad de la educación superior, becas de estudios o investigación y políticas migratorias regionales que en gran medida están vinculadas a los programas de los gobiernos progresistas elegidos democráticamente en la primera década del siglo XX, especialmente en Brasil y Argentina. A contramano, aparecen los gobiernos continuistas de las políticas neoliberales en los que la mercantilización de la educación superior profundiza las desigualdades en el acceso, permanencia y egreso.

Estas consideraciones aparecen en los artículos incluidos en el dossier, los cuales son resultados de investigaciones realizadas en dos de los países receptores de estudiantes e investigadores: Brasil y Argentina y publicado en uno de los países emisores: Colombia.

En dos de estos artículos encontramos reflexiones sobre el derecho a la educación y la migración académica hacia Argentina. Los artículos presentan el impacto en ciudades diferentes a Buenos Aires, ciudad que ha concentrado el mayor número de jóvenes estudiantes migrantes. La dinámica de estas migraciones hacia la ciudad de Córdoba y Santa Fe muestran dos tendencias: la primera vinculada con el prestigio académico de las universidades argentinas; la segunda referente a la articulación de una universidad privada con agencias de intermediación educativa particulares para recibir cohortes de estudiantes brasileños y de otras nacionalidades, inclusive africanos, para cursar estudios de posgrado.

Dossier

En los dos casos, el prestigio académico, la infraestructura institucional y la calidad de vida de las ciudades capitales de provincia son factores que influyen en la decisión de los estudiantes. Queda en evidencia en estos artículos que las decisiones subjetivas de los migrantes están articuladas al deseo de buscar oportunidades educativas fuera de sus países de origen, orientadas por factores como la lengua, la gratuidad y/o el prestigio académico, así como por la intermediación de agencias educativas particulares, estas últimas, potenciadas por la magnitud de la migración entendida como nicho de mercado.

Los artículos provenientes de Brasil exponen el crecimiento de programas en el nivel de posgraduación y la creación de nuevas universidades y campus, las cuales tienen directa relación con las políticas de expansión de la matrícula para una población que en el actual ciclo demográfico demanda más educación superior. Este crecimiento del sistema universitario brasilero se ha dado tanto en el sistema público federal y estatal como en el privado, en el marco de gobiernos neodesarrollistas que colocaron como centralidad la relación entre expansión educativa y política de ciencia y tecnología.

El artículo sobre el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) presenta una experiencia de internacionalización en la región, resultado de la firma de un acuerdo entre universidades de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Perú y Venezuela que ofrecen doctorados en Educación. Este acuerdo está enfocado en el fortalecimiento de esta red y la formación doctoral de calidad de docentes y especialistas en política educativa e investigación. La integración por vía institucional es singular en la región y en el caso del doctorado de la UFMG resalta la formación de alto nivel de latinoamericanos provenientes de Brasil, Colombia, Argentina, Ecuador, Perú, Chile y Cuba.

Por su parte, la diversidad de la migración a la cual se suma la académica es tratada en el artículo sobre educación intercultural y translingüe, este reflexiona sobre la importancia de la formación de docentes en la ciudad de Foz de Iguaçu, ubicada en la frontera compartida por Brasil, Argentina y Paraguay, donde se realizan programas de extensión e investigación desarrollados por la UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana). Esta universidad fue creada en 2010 como parte de las políticas de expansión de la educación superior e integración latinoamericana, enfocada en la recepción de estudiantes y docentes de pregrado y posgrado de diferentes países de la región.

Otra característica por destacar en todos los artículos incluidos es que retratan diferencialmente las condiciones estructurales de las migraciones académicas de latinoamericanos. Sin embargo, en el estudio realizado en la ciudad de Córdoba (Argentina) hay un aporte significativo al incluir un análisis relacional que presenta de un lado las desigualdades estructurales en el acceso al derecho a la educación superior y, por otro lado, adentra en las subjetividades de jóvenes migrantes latinoamericanos, demostrando que la decisión de migrar está atravesada por la búsqueda de títulos académicos mediada por cálculos individuales y familiares sobre los gastos en educación y manutención, a los que se suman la valoración de la experiencia cultural y factores políticos como el conflicto armado en el caso de Colombia.

Esa dualidad mutuamente determinada de la estructura y las experiencias subjetivas presente, de diferentes formas en todos los artículos de este dossier, nutre la mirada analítica sobre las migraciones Sur-Sur en nuestra América, mostrando otro tipo de internacionalización de los sistemas educativos. En esta internacionalización encontramos a las universidades en el marco de políticas educativas

Dossier

nacionales y regionales que potencian la interacción en redes, enmarcadas en la fortaleza relativa de los acuerdos de integración regional como el Mercosur y la Alianza del Pacífico.

En consecuencia, destacamos tres de las dimensiones del análisis de la migración académica Sur-Sur explicitadas en el Dossier.

La primera es la consolidación de este objeto de estudio en grupos de investigación que analizan crítica e/o institucionalmente los impactos y la multicausalidad de la migración. A esto se suma que la producción académica es alimentada por la reflexividad migrante, como se puede observar en los artículos de autoras migrantes, lo que demuestra la capacidad de producción de análisis temáticos para un pensamiento propio, basado en las particularidades latinoamericanas.

La segunda dimensión enfatiza en comprender mejor el contexto de estas migraciones a partir de las políticas de integración regional y cooperación Sur-Sur que han surgido en las últimas dos décadas, algunas de ellas resultado de la oposición a formas de globalización subordinada a países hegemónicos. Entre estas se encuentra la política migratoria del Mercosur promulgada en 2009, que promueve la libre circulación de personas reconociendo la posibilidad de residencia a estados parte (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela) y asociados (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú y Surinam), configurando un territorio migratorio que abarca a casi toda América del Sur. De otro lado, la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias en 2008 reconoció esta como derecho humano y bien público social y promovió otras formas de internacionalización e integración latinoamericana a través de la consolidación de redes académicas y la migración calificada para salvaguardar el patrimonio intelectual, científico, cultural, artístico y profesional de la región.

En tercer lugar, acentuamos la necesidad de entender que también hay que observar de cerca las cadenas y redes articuladas por diversas formas de solidaridad e interés entre migrantes académicos, constituyéndose en ciertos casos en la conciencia crítica de la lucha por el derecho a la educación en la región. Asimismo, en estas redes y cadenas sobresalen las subjetividades y sus trayectorias en el marco de circuitos de formación y producción científica articuladas a políticas de ciencia, tecnología y formación de alto nivel, que de algún modo aportan a una ciencia comprometida con las necesidades propias de los países y la región, contrarrestando la diáspora o fuga de cerebros.

Derecho a la educación superior en Latinoamérica y migraciones hacia las universidades estatales argentinas

Right to higher education in Latin America and migration to Argentina, state universities

Direito à educação superior na América Latina e migrações para universidades estatais argentinas

Sandra María Gómez

Magister en Tecnología Educativa
Universidad Nacional de Córdoba
sgomezvinales@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se comparten algunos análisis relativos a una investigación que se viene desarrollando desde el año 2018, sobre las experiencias de los jóvenes que han migrado de países latinoamericanos hacia Argentina para iniciar una carrera de grado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

En esta oportunidad se tematizan aspectos referidos al derecho a la educación superior en países latinoamericanos como Chile, Perú y Colombia y las diferencias en las políticas estatales para la cobertura de dicho derecho. Segundo, la relación entre educación superior y los movimientos migratorios que ello acarrea.

Si bien, nuestra investigación hace foco en las experiencias de los estudiantes migrantes, no puede dejar de articularse con las condiciones objetivas estructurales vinculadas a las políticas educativas y migratorias que, en la actualidad, hacen que los jóvenes decidan migrar a países de la región para poder hacer sus estudios universitarios.

Interesa conocer aspectos de los procesos de inclusión de los migrantes en el nuevo espacio social y, para ello, en la investigación se ha optado por un enfoque cualitativo, entrevistando de modo individual y grupal a jóvenes extranjeros matriculados en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Las interpretaciones han permitido reconocer experiencias en el país de acogida, distintos itinerarios en la nueva ciudad y en la universidad, transformaciones subjetivas y sociales que el proceso migratorio

ha generado en estos jóvenes.

Palabras claves: Universidad, jóvenes, migraciones, derecho a la educación.

Summary

This article shares some analyzes related to an investigation that has been carried out since 2018, on the experiences of young people who have migrated from Latin American countries to Argentina to start a degree career at the National University of Córdoba (UNC).

On this occasion, aspects related to the right to higher education in Latin American countries such as Chile, Peru and Colombia and the differences in state policies for the coverage of said right are discussed. Second, the relationship between higher education and the migratory movements that this entails.

Although our research focuses on the experiences of migrant students, it cannot fail to be articulated with the objective structural conditions linked to educational and migration policies that, at present, make young people decide to migrate to countries in the region to be able to do their university studies.

It is interesting to know aspects of the processes of inclusion of migrants in the new social space and, for this, the research has opted for a qualitative approach, interviewing individually and in groups young foreigners enrolled in the Faculty of Philosophy and Humanities. The interpretations have made it possible to recognize experiences in the host country, different itineraries in the new city and in the university, subjective and social transformations that the migratory process has generated in these young people.

Keywords: University, youth, migration, right to education.

Resumo

Esse artigo apresenta algumas análises oriundas de uma pesquisa que vem se desenvolvendo desde o ano 2018 sobre as experiências dos jovens que têm migrado de países latino-americanos para a Argentina, para iniciar os estudos de graduação na Universidade Nacional de Córdoba (UNC).

Tematizam-se aspectos referidos ao direito à educação superior em países latino-americanos como Chile, Peru e Colômbia e as diferenças nas políticas estatais para a cobertura desse direito. Posteriormente, aprofunda-se na relação entre a educação superior e os movimentos migratórios atrelados.

Deste modo, bem que a pesquisa foca nas experiências dos estudantes migrantes, não pode deixar de se articular com as condições objetivas estruturais vinculadas com as políticas educativas e migratórias que, na atualidade, fazem que os jovens decidam migrarem a países da região procurando estudar na universidade.

Portanto, interessa conhecer os aspectos dos processos de inclusão dos migrantes no novo espaço social e, para isso, na pesquisa tem se optado pelo enfoque qualitativo, fazendo entrevistas individuais e grupais a jovens estrangeiros matriculados na Faculdade de Filosofia e Humanidades. As interpretações

têm permitido reconhecer as experiências no país de acolhida, os itinerários na nova cidade e na universidade, as transformações subjetivas e sociais que o processo migratório tem gerado nesses jovens.

Palabras-chave: Universidade, jovens, migrações, direito à educação.

Introducción

Este trabajo se enmarca en la inquietud de abordar las migraciones académicas que se generan con la intención de hacer una carrera universitaria de grado, por lo que interesa ver los movimientos que se producen hacia Argentina como país receptor, en tanto sus políticas educativas universitarias y sus políticas migratorias son favorables para que los jóvenes provenientes, mayoritariamente de Chile, Perú y Colombia, decidan migrar para estudiar.

Esto requiere de un abordaje en diversos niveles analíticos para poder comprender los procesos. Por un lado, las políticas educativas y las políticas migratorias, en un registro histórico, que permita reconocer rasgos de las movilidades al interior de la región, en función de marcos regulatorios y de las transformaciones educativas en el nivel superior universitario, en clave regional.

A su vez, a una escala menor, la pregunta central apunta a conocer cómo se articulan los proyectos migratorios con los proyectos educativos. Se ha puesto el acento en describir e interpretar las experiencias vividas por los estudiantes desde la migración y los sentidos otorgados a dichas experiencias, a los fines de analizar los itinerarios reconstruidos por los estudiantes con relación al proceso migratorio y al proceso de integración al nuevo espacio social. Desde el enfoque cualitativo, se han realizado entrevistas individuales y grupales a ocho jóvenes, con el fin de recuperar relatos de vida, los cuales permiten profundizar, en una dimensión diacrónica, los procesos migratorios.

El estudio cualitativo que se viene desarrollando desde 2018 se enfoca en las transformaciones, por efecto de las migraciones,

que viven los jóvenes latinoamericanos oriundos de Chile, Perú y Colombia, quienes vienen a estudiar a la Facultad de Filosofía y Humanidades, en la Universidad Nacional de Córdoba. Esta movilidad se genera como consecuencia, al menos en parte, de las políticas educativas de los distintos estados nacionales y las desigualdades sociales, demográficas, económicas y culturales.

Bertaux (1997) recupera la estructura diacrónica, en los relatos de vida, considerando tres órdenes de realidad: la realidad histórico-empírica, la realidad psíquica semántica aquello que refiere a lo que el sujeto sabe y piensa; y la realidad discursiva del relato mismo que refiere a lo que el sujeto quiere decir con lo que él dice y piensa. De esta manera, esta estrategia de investigación se torna coherente con los objetivos, en tanto permite responder al entramado de significaciones a partir de considerar un sujeto en todas sus dimensiones subjetiva, social, cognoscente. En este sentido los relatos proporcionan datos necesarios para el análisis interpretativo de los procesos migratorios y los sentidos que los estudiantes otorgan a los mismos. El análisis de éstos se hace a partir de tres grandes dimensiones: espacial, temporal, vincular; permitiendo interpretar la información considerando la vida en la ciudad, las modificaciones en la vida cotidiana, las nuevas formas de acción y los sentimientos desencadenados por la migración.

En la primera parte del escrito se trabajará el derecho a la educación y los procesos migratorios en nuestra región, como aspectos estructurales que permiten pensar los movimientos intrarregionales.

Luego se enfocará en algunos resultados del proceso de investigación que da cuenta de las

formas singulares en que los jóvenes viven y significan las experiencias como migrantes y como estudiantes en la universidad.

En síntesis, se busca comprender estos procesos desde una mirada relacional y diacrónica, para abordar las transformaciones en la vida cotidiana, producto de la migración y los modos en que los estudiantes van elaborando dichas transformaciones, así como los recursos a los que apelan para sostener el proyecto universitario.

Primera parte

a. Estado, políticas migratorias y educación superior

Rodríguez Vignoli (2008), en su estudio sobre migración interna en América Latina, expresa que los movimientos migratorios se dan por la unión e inicio de la reproducción, por el ingreso a la universidad o la incorporación al mercado. Para el autor “las decisiones educativas llevan traslados de residencia toda vez que no hay opciones de formación escolar o universitaria en el lugar de origen, o éstas no son compatibles con los intereses, presupuestos o antecedentes académicos de la persona” (p.10).

Las causas por las que las personas deciden migrar son múltiples. Este estudio trata de migraciones voluntarias. Entre los principales motivos que generan una migración se encuentran las diferencias de ingreso en la región, las políticas laborales, las políticas migratorias, el éxodo de profesionales, la migración de jóvenes para iniciar o fortalecer sus estudios superiores, entre otras.

¿Cómo ha recibido Argentina los inmigrantes?

Desde finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX las migraciones intercontinentales fueron parte de la conformación del Estado-Nación. En esos

tiempos la necesidad estaba vinculada a la necesidad de poblar el territorio. Tal como firma Moloco (2016):

Hacia fines del siglo XIX, -el Estado-nación ya organizado y pacificado- Argentina se constituye en uno de los principales receptores de la inmigración de ultramar debido a que el gobierno oligárquico liberal formuló y promovió un desarrollo capitalista dependiente basado en la afluencia de capital y mano de obra extranjeras. (p.205)

Entre los años 1880 y 1910 las preocupaciones eran de diversa índole, ocupando el papel de los flujos migratorios un lugar central. La cuestión migratoria fue una pieza fundacional en el proyecto de las élites progresistas de la época. Este proyecto ya se había forjado desde los inicios de la época independentista, pero logró su realización entre fines del 1800 y principios del 1900.

Para 1885, en Argentina, la mitad de los habitantes de la ciudad de Buenos Aires eran extranjeros. Ante esta situación demográfica, el Estado asumió un papel integrador y nacionalizador (Terán, 2008).

La fuerte presencia de inmigrantes europeos generó una representación de una población imaginariamente blanca, como consecuencia de estas olas migratorias. Argentina, como país receptor, impulsó y acogió amplios contingentes europeos que constituirán para estos tiempos la gran masa de inmigrantes.

El pico de extranjeros se registró entre 1890 y 1914, representando casi el 30% del total de la población. Estas cifras comienzan a mermar una vez culminada la Segunda guerra mundial.

En simultáneo se daban migraciones intrarregionales, pero a muy baja escala. Hasta la década del 1960, el flujo era principalmente entre países limítrofes, motivamos centralmente

en oportunidades laborales emergentes de las economías regionales fronterizas.

Las políticas migratorias, entre 1976 y 2010, tuvieron transformaciones. En los años 90, el efecto favorable de la economía cambiaria aumentó la llegada de peruanos, principalmente.

Estos últimos años Argentina ha sido un país convocante, desde distintos aspectos. Se ha agregado dentro de los móviles más generales, como pudo ser en otros momentos prevalecientemente la salida laboral, la posibilidad de estudiar.

Según Domenech (2009), “en la Argentina las migraciones internacionales han sido constitutivas de los proyectos políticos del Estado” (p. 23). De este modo, según hayan sido los contextos, las inmigraciones fueron vistas como problema, como amenaza o como aporte.

Históricamente, hubo una ambivalencia entre el mito del crisol de razas y la composición de ciudadanía y la exclusión de poblaciones originarias. En este sentido este país siempre se presentó como un espacio incluyente en lo que respecta a la llegada de los extranjeros. Esta

aceptación no fue la misma cuando el origen era europeo a cuando el origen era la región latinoamericana.

En América Latina las naciones se pueden agrupar en dos: las que tienen fuerte presencia de población indígena (Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia) y aquellos en que la población originaria no ha tenido tanto peso demográfico y cultural. Argentina pertenece a este último grupo. En esta nación prevaleció la idea de regenerar la población, civilizar el estado de barbarie, procesos asociados a modelos europeos o norteamericanos. Esto trajo aparejado la negación de las diversas culturas. Según Tedesco (2012) “las propuestas de escolarización universal, enmarcadas en el proyecto de homogeneización cultural, no tuvieron capacidad para incluir a los pueblos originarios y culturalmente diversos” (p. 37). Este desafío hoy persiste y atañe a todos los niveles del sistema educativo. Después del año 55 culmina la inmigración europea y tiene mayor crecimiento la latinoamericana. El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 nos permite dimensionar en porcentajes la diferencias entre las inmigraciones intercontinentales e intracontinentales.

Tabla 1.

Comparación histórica de la población extranjera

Año	1947	2001
Población Total Extranjera	1.435.927	1.531.940
Población europea	63.1%	22.9%
Población latinoamericana de países limítrofes	12,9%	60,3%

Nota. Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2001.

b. El derecho de la educación superior en la región

Se describe a América Latina como una región fragmentada. Fernández Lamarra y Costa De Paula (2011) caracterizan a los sistemas de Educación Superior en América Latina, con diferencias significativas tanto en sus dimensiones como en la conformación de las poblaciones estudiantiles, en las formas de acceso a las

instituciones, en la cantidad y distribución de lo público y lo privado. En todos los casos los distintos sistemas “enfrentan la tendencia universal del exponencial crecimiento en la matrícula, y de los concomitantes problemas de abandono, deserción, fracaso y bajo rendimiento académico” (p.1).

En concordancia con esta expansión Marcela Mollis (2006) destaca el papel de los mercados

reconfigurando el panorama de la educación superior latinoamericana en lo que la autora denomina un corrimiento desde las universidades reformistas a las instituciones reformadas, corrimiento que ha sido efecto de una presencia creciente de la inversión privada en la oferta de educación superior. En este sentido destaca la necesidad de que la universidad conserve el lugar de producción de los conocimientos técnicos y científicos necesarios para el desarrollo de los países – los cuales no deben estar orientados por el lucro- con un objetivo trascendental que es el de una construcción democrática, justa y equitativa.

En una misma dirección Rama (2007) habla de tres reformas para la educación superior en América Latina y el Caribe, la primera vinculada al movimiento reformista de 1918 en defensa de la autonomía y el cogobierno, la segunda fue la de la mercantilización y la diferenciación que fue mostrando fuertes mecanismos de exclusión y, la última, que se define como la de masificación e internacionalización.

De Sousa Santos (2006) problematiza el lugar de la universidad en la actualidad y menciona tres crisis, de las cuales se destaca la que denomina crisis institucional ocasionada fundamentalmente por lo que él denomina globalización neoliberal, la cual se apoya en la destrucción sistemática de los proyectos nacionales, proyectos que debería ser “el resultado de un amplio contrato político y social...siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público” (p. 52). El autor propone una globalización contrahegemónica por el cual el proyecto político articule las acciones del Estado nacional en un marco global, las universidades, los ciudadanos individual y colectivamente organizados y la búsqueda de alternativas de transnacionalización del capital nacional.

Por otra parte, y desde el punto de vista económico, la región también muestra pobreza creciente y concentración de la riqueza en unas minorías. La distribución de la renta genera

francas desigualdades en términos de la cobertura de las necesidades básicas como del acceso a los bienes culturales, generando inequidades e injusticia social. Aun así, en esta mirada regional, para el caso Argentina las políticas educativas que se generaron permitieron mayor acceso e incremento en la tasa de egreso de los sectores menos favorecidos económicamente.

En Argentina, entre los años 2004 y 2013, la proporción de jóvenes de 18 a 30 años graduados, respecto del conjunto de universitarios de este grupo etario, experimentó un leve aumento desde el 15% en el 2004 hasta el 17% en el 2013.

Pero no en todos los países de América Latina hubo este crecimiento en el ingreso de sectores tradicionalmente excluidos del acceso a las universidades. En el 2006, Rama (citado en Fernández Lamarra, 2010) caracterizaba a Brasil y decía que:

Las estadísticas allí muestran que en las universidades públicas hay un número mayoritario de estudiantes que pertenecen a familias con una renta per cápita relativamente alta y origen social elevado, desplazando así a los estudiantes provenientes de familias de trabajadores y de sectores populares. (p.95)

Didriksson (2018) identifica a México, Perú y Costa Rica como países donde más ha crecido la empresa privada en educación. A su vez, ubica una media del 30% o 40% en el acceso social a la educación superior de América Latina y el Caribe, siendo más favorable en Cuba, Uruguay y Argentina.

En Colombia, el sistema de educación superior ha tenido grandes transformaciones. La Ley 30 de 1992 definió a la educación superior como servicio público y no como derecho fundamental, lo que implica un modo de pensar la educación en la política pública.

Mora Cortés (2016) expone la idea sobre la

mercantilización del conocimiento, la cual conduce indefectiblemente al incremento y consolidación de la oferta privada de los servicios educativos superiores. Sostiene que, en Chile y Colombia, dos de los países de donde son oriundos los jóvenes entrevistados, la mercantilización transforma a la mayoría de los estudiantes potenciales, y a sus familias, en sujetos de crédito, dado que para estudiar asumirán un desahucio que les acarrearán largo tiempo de vida laboral para poder pagarlo. En este sentido, y analizando el caso de la educación superior en Colombia el autor afirma:

La hipótesis de la educación como factor productivo de igualdad no se comprueba en el caso colombiano, pues las desigualdades vinculadas a la clase social, el género, la pertenencia étnica, la discapacidad, la desigualdad regional y el epistemicidio se manifiestan a lo largo del sistema de educación superior y determinan las posibilidades de acceso, permanencia y logro educativo de los estudiantes. Más aún, el interés gubernamental por masificar la educación terciaria, en el marco de una fuerte restricción presupuestal, ha dado origen a la estructuración de un sistema jerárquico cuyos segmentos son ocupados no por la elección libre de las personas que logran ingresar, sino por las condiciones socioeconómicas, de género o pertenencia étnica que poseen. (p. 45)

Estas inequidades por país se vinculan a las políticas de Estado que en cada caso se van generando en relación con la educación superior. Esto interesa porque nos da contexto acerca de las formas en que opera la estatidad con relación a las políticas educativas, en torno a las decisiones del gobierno, a los intereses y a los derechos y obligaciones.

Desde esta perspectiva, el Estado establece otras relaciones con la sociedad y la economía. En ese marco, bien lo expresa el profesor colombiano Mora Toscano (2005):

La educación se presenta de esta forma como un sector cuya misión principal sería la transmisión de datos e información en pro del crecimiento de la ganancia, de manera que constituya una industria y no un derecho. La educación es entonces una mercancía, la cual puede comprarse y venderse, usarse y desecharse, es un insumo el cual necesita un molde para ajustarse a los objetivos financieros requeridos. El mercado abre espacios rentísticos a cualquier nivel, aun por encima de los derechos sociales. (p.255)

En ese mismo año, Argentina ya estaba encaminada hacia políticas educativas que iban en sentido contrario, porque aun cuando la privatización de la educación no se detuvo, surgieron políticas específicas para ampliar la posibilidad de participación de poblaciones históricamente excluidas de la educación superior. En este proceso se crearon varias Universidades Nacionales como la de Río Negro, la de Chaco Austral, de Moreno, del Oeste (con cabecera en Merlo), de Avellaneda, Arturo Jauretche (con base en Florencio Varela), de José C. Paz, Villa Mercedes (San Luis) y de Tierra del Fuego. Las universidades en el Conurbano también son un claro ejemplo de políticas inclusivas:

Hacia el año 2002 el total de estudiantes de todas las universidades del Conurbano ascendía a 51.182, mientras que las universidades tradicionales contaban con una matrícula de 455.323 estudiantes. Para el año 2008 el total de estudiantes de las universidades tradicionales (desde 1999 a 2008) era de 429.718 mientras que la cantidad total de estudiantes de todas las universidades del Conurbano (desde 1999 a 2008) ascendía a 79.037. (Pérez Rasetti, 2014, p. 30).

El proceso peruano de expansión de la educación superior universitaria se inició en la década del ochenta. Entre 1960 y 1980, la matrícula universitaria pasó de ser de 30.000 a

255.000 y en el promedio de esos 30 años, el 79% de la matrícula se concentró en la oferta pública. Sin embargo, no es sino a partir del año 2000 que el crecimiento de la matrícula universitaria despegó. Este explosivo crecimiento no fue un asunto fortuito. Fue una decisión del Estado peruano, cuando en 1996, liberó el mercado educativo. La idea era masificar el ingreso, democratizar y satisfacer las necesidades del mercado. La primera se logró, no así la segunda ya que entre los más pobres (Q1 y Q2) la cobertura alcanzó el 10%, en el quintil cinco la matrícula fue del 45% (Cuenca, 2015).

Rodríguez y Montoro (2103) agregan, además, el aspecto de la selectividad. Dicen que en las universidades públicas peruanas postulan entre 48 y 63 personas para que sean admitidas 10. En el sistema privado, postulan entre 13 y 15, ingresando la misma cifra, 10. En una misma línea de análisis, Díaz (2008) destaca que para el año 2005 Perú contaba con una población de un poco más de 3 millones de jóvenes entre 17 y 20 años. Solo 411 mil (un 12,7% del total) postularon para la universidad, de los cuales ingresaron 144 mil. Eso muestra las restricciones en el ingreso.

El caso de Chile se presenta como el ícono de la mercadización de la educación superior. Expresa Brunner (2008):

Hay un *mercado de consumidores*, particularmente visible en el caso de la enseñanza de pregrado, con amplia libertad de elección por parte de los alumnos que habitualmente pagan por el servicio, ya sea directamente o a través de becas y créditos (con variables grados de subsidio) financiados por el gobierno, por el sistema financiero con aval del Estado o por las propias instituciones. (p.457)

En todos los aspectos dista de las políticas en educación superior argentina. Las universidades chilenas son selectivas y se diferencian unas de otras por

sus estructuras de propiedad y gobierno, por la captación de subsidios estatales, su capital reputacional, la calidad de sus actividades que logran transmitir al mercado, las estrategias que persiguen dentro de éste, sus niveles de selectividad académica, las características socioculturales de su cuerpo estudiantil y el poder relativo de sus patrocinadores y *stakeholders* en la sociedad. (p. 36)

Actualmente, en ese país, hay debates en torno a los marcos normativos y los movimientos estudiantiles se expresan al respecto.

En Argentina, las universidades nacionales son gratuitas y de ingreso directo, salvo algunas carreras, que son las menos. En un Proyecto de Ley de junio de 2006, se debatió en torno a la Ley de Educación Superior (LES) vigente, dando fundamentos sobre la necesidad de un nuevo marco legal para modificar la ley 24521 sancionada en plena hegemonía neoliberal. Dicho documento da lugar a discusiones que van alimentando, al menos en parte, los distintos programas que se generaron luego como apoyo económico y social para garantizar la educación superior como un derecho. En un Documento elaborado por el Consejo Interuniversitario Nacional, luego de varios encuentros en el que se debatía el marco legal, y se expresaba la necesidad de que se

defina claramente la gratuidad de los estudios de grado, estableciendo la equidad como un principio ético o de justicia en la igualdad. Se interpreta a la equidad como la manifestación del sentido de lo justo. La ley deberá garantizar y hacer efectivo el principio de equidad mediante la asignación de recursos suficientes y la prestación de atenciones especiales a los grupos cultural y socialmente más necesitados. Además, se debe establecer una política universal de becas, que asegure la inclusión y propenda a efectivizar la igualdad y la justicia social (2007, p.8-9).

En la Conferencia Regional de Educación Superior llevada a cabo en el año 2018, en la Universidad de Córdoba, se dieron debates en distintos ejes. Hubo dos puntos que rescatamos centrales al considerar las políticas públicas y la inclusión de los sujetos migrantes que vienen a estudiar a nuestra ciudad: uno es la gratuidad como responsabilidad indelegable del Estado que garantiza ese derecho; y el otro es el acceso igualitario que amplíe la inclusión social tanto en el ingreso como en la permanencia y el egreso.

Ampliar las oportunidades (...) y garantizar, además, elevados patrones de calidad académica en las (nuevas) universidades y generar políticas focalizadas ya no solo en el ingreso, son en la permanencia y el egreso de las instituciones y su posterior inserción en la estructura ocupacional. (Chiroleu, Suasnábar, Rovelli, p.121)

A nivel regional, y desde una perspectiva integracionista, nuestro continente ha hecho esfuerzos que se han materializado en instancias que han dado algunas directrices en torno a la educación superior. Podemos mencionar el MERCOSUR desde donde se incluyó un área de educación para el debate entre Ministros de Educación de los países miembros. También pueden nombrarse el Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC), Conferencia Iberoamericana de Educación (2008), el Espacio Común de Enseñanza Superior (UEALC / ALCUE), los proyectos ALFA, ALBAN y ALFA INFOACES, estos últimos en articulación con países de Europa. Además, debemos considerar en esta intención de integración regional, las Conferencias Mundiales y Regionales de Educación Superior (CMES y CRES).

Cabe la pregunta: ¿Cómo pensar la región? En los recientes debates en la CRES 2018, se sentía la presencia latinoamericana y caribeña. Cientos de participantes de todas las latitudes de nuestra región estaban presentes. Ansaldi y Giordano (2016) sostienen que hay que

comprender y explicar a América Latina como totalidad. Pero, dice, “totalidad no es igual a homogeneidad ni a generalización abusiva (...) es una realidad compuesta de muchas diversidades” (p.31).

Son muchos los desafíos y preocupaciones, algunos de los cuales ya han sido mencionados con antelación. Se agrega a ellos, el fuerte proceso de privatización, lo que trajo aparejado la introducción de nuevos modelos de gestión, la competencia por la matrícula, la nueva modalidad de contratación de profesores, etc. Esto sucede de la mano con la mercantilización de la educación superior, marcada por la comercialización de propuestas de formación. Un antecedente fue la inclusión de la educación en 1999 en el marco del “Acuerdo General de Comercio de Servicios”, por la Organización Mundial de Comercio (OMC). La mayor crítica al planteamiento de la OMC es la convicción de considerar a la educación como un derecho y un bien social. Si uno de los desafíos de la educación superior es sentar las bases de una sociedad más justa e igualitaria, resulta fundamental para ello recuperar la idea de educación como derecho y bien social y no como servicio comercial.

Actualmente, en los países de la región, son cada vez más los aspirantes que logran ingresar a las instituciones universitarias, pero luego, las tasas de retención y graduación que los sistemas universitarios alcanzan siguen siendo muy bajas. Quizás uno de los más importantes –como ya se ha señalado– sea que durante las últimas décadas en América Latina se ha expandido la cobertura en educación superior, pero con altas tasas de deserción y una acentuación de la segmentación de los sistemas.

Segunda parte

a. Migrar para estudiar en la Universidad Nacional de Córdoba

Las migraciones implican desplazamientos que hacen los sujetos hacia otra región, en el que permanecerán por un tiempo. Este traslado

requerirá nuevas formas de acción en la vida cotidiana.

Son un tipo de experiencias de traslado que no sólo son mudanzas- cambios de hogar- sino que dan lugar a la emergencia progresiva de nuevas pertenencias.

El fenómeno migratorio puede producirse por múltiples situaciones y sostenerse por variedad de necesidades. De un modo u otro, las experiencias migratorias son algo más que el hecho de reasentarse y cambiar el lugar en el cual vivir. Hay un proceso previo a la migración que involucra cambios psicosociales que se generan en los procesos de planificación y de concreción del traslado al nuevo lugar.

Migrar para estudiar en la Universidad implica un proceso decisorio en el cual se define qué, cómo, dónde, cuándo, con quiénes. Es una migración voluntaria en el que existe un proceso de preparación que permite ir organizando el proyecto de estudio como el de traslado, movilizado por la búsqueda de nuevos desafíos.

La Universidad Nacional de Córdoba ha sido el destino elegido. Los orígenes de la educación superior en Argentina se remontan al colegio jesuítico creado en 1613, en Córdoba. En 1622 se le otorga a dicho colegio el carácter de universidad. En 1856 la Universidad de Córdoba es nacionalizada. Este hecho ofrece otra perspectiva, tratando de superar el localismo. En 1885 la Ley 1597 (Ley Avellaneda) regulará las dos universidades existentes. Inicia una etapa oligárquica y liberal que se extiende hasta 1918, año en que se produjo la Reforma Universitaria de 1918, en Córdoba. A esta ciudad se la conoce como Córdoba la docta, debido al papel fundamental que tuvo y tiene la universidad en la historia cordobesa (Gibaudant, Luna, 2010) La ciudad es un espacio vivido, espacio urbano relativamente novedoso para los jóvenes que arriban con un proyecto de estudio. La migración trae consigo cambios cualitativos respecto de formas anteriores de vivir

y convivir, donde se modifican las maneras de intercambio de bienes materiales y simbólicos. La migración implicará, según Del Acebo Ibañez (1996), un nuevo enraizamiento vital. En los estudiantes este proceso va teniendo variantes. El traslado, el habitar el nuevo lugar, puede ser vivido como una oportunidad que ofrece comparaciones en relación con lo conocido. Se da un descentramiento tanto afectivo como cognoscitivo. El proceso migratorio inicia antes de la partida, cuando es un proyecto imaginado. Comienza su concreción en el momento de la partida, desde el lugar conocido (ya internalizado) hacia un nuevo espacio, en el que el sujeto irá haciendo-se lugar, ubicando-se en la ciudad de acogida.

b. Momentos iniciales de la migración

En el proceso migratorio el *pasaje* e ingreso a una nueva nación funge como hecho espacial-social-jurídico, que produce una demarcación entre un momento anterior y uno nuevo, entre una condición de ciudadanía y otra nueva, entre lo conocido y lo novedoso.

Las *fronteras territoriales* se conciben como un límite topológico que, cuando se ha traspuesto, produce una discontinuidad en relación con el espacio de partida. Las fronteras nacionales son límites topológicos geopolíticos y son, a la vez, límites dotados de significación social. Instauran una partición, separa espacios y los diferencia, denota un límite espacial y social generando un impacto en el sujeto. Lussault (2015) expresa que:

Atravesar la frontera es experimentar explícitamente un cambio de estado en la organización social, que pone de manifiesto la llegada a un país diferente (significado geopolítico y social) o simplemente un espacio social distinto en el seno de un mismo país (significado social). (p.113)

La decisión de trasladarse a Argentina es motivada, aunque no solo por ello, en la

gratuidad y accesibilidad no restringida a la educación universitaria. El cambio de nación obedece, principalmente, a las oportunidades que este país brinda para hacer los estudios superiores. La concepción de educación pública en cada país de los que provienen los jóvenes (Perú, Chile, Colombia) es diferente, estructurando condiciones objetivas de ingreso y permanencia, que limitan las posibilidades efectivas de estudios superiores. La gratuidad es una condición de partida que motiva la migración, pero no es el único factor generador de desplazamiento ya que se combinan otros aspectos personales, familiares, económicos, políticos que tallan en estas decisiones. En ese sentido los jóvenes entrevistados relatan:

JP 5: Yo llego en el 2016 creo, no... 2014, (risas) 2014; el 11 de abril, no me olvido más. El 11 de abril... yo estudiaba Ingeniería industrial y quería seguir mis estudios acá porque mi hermana ya estaba estudiando acá, en la Argentina. Porque yo, allá, estudiaba en una privada y es muy difícil ingresar a las nacionales... Es muy complicado... Se presentan miles y hay cupo para cien y uno que recién salía del secundario, como que no; así que, bueno, opté por una privada. Igual hice el intento y me quedé fuera por un punto, cosa así, que bueno, opté por la privada. Con mi mamá vi que me salía lo mismo estudiar en la privada allá, que estudiar en una nacional acá en Argentina, el mismo monto, digamos, cantidad de dinero. Así que decidí venir y estudiar acá. (Entrevista individual 1, 2018, Perú)

JC4: ... la Educación pública fue el motivo por el cual yo estoy en Argentina, que fue el motivo de empezar a trabajar acá (...). Y yo en una familia trabajadora, así del campo, estando en un conflicto armado, entonces... yo... como que vengo a estudiar, pero me considero más como trabajadora que estudiante, a veces, entonces, en mi condición de inmigrante mujer, trabajadora... (Entrevista individual 1, 2018, Colombia)

En Colombia se agrega la situación particular relativa a los conflictos armados internos que puede ser un factor no menor que coadyuva en la decisión de migrar (Giraldo Quintero, 2017).

Los entrevistados relatan estas *experiencias de pasaje*, vivencias que van dejando algunas marcas en las formas de ir subjetivando los lugares, en una comparación que van haciendo con su país de origen. Es inevitable ese juego de semejanzas y diferencias como mecanismo subjetivo de elaboración de la novedad en correspondencia con algo de lo conocido. Uno de los jóvenes llega primero a Buenos Aires y luego se traslada a Córdoba. Ese desplazamiento y asentamiento se decide y sostiene por el grado de proximidad entre la ciudad de Córdoba y el espacio de origen.

JC5: P. es como la segunda ciudad más importante de Colombia después de Bogotá...eh...y mi familia es de un pueblo de P. que está a unos 50 kilómetros más o menos pero, como yo estudiaba, vivía en P....eh...entonces como que se me hizo mucho más familiar el parecido, más acogedor, qué sé yo, el ritmo y la forma de vida en Córdoba que P., igual a P.; y, bueno, decidí quedarme porque Buenos Aires es demasiado grande... (Entrevista grupal1, 2019)

Luego del traspaso material de la frontera se genera un segundo momento que es el *arribo al lugar de residencia*, el cual puede sufrir algunos cambios hasta la decisión final de permanencia, como es el caso del estudiante citado anteriormente. Asentarse en un lugar es imprescindible ya que en ese espacio comenzará a organizar la vida cotidiana, los estudios, el trabajo, los nuevos vínculos, las actividades.

En una operación semántica los estudiantes comparan los lugares y, con ello, los espacios se connotan otorgando nuevos sentidos y viviéndolos de modo particular, en una serie de reconocimientos que progresivamente se constituirán esquemas de acción, recursos de

que enriquecen el capital espacial, multiplicando prácticas-espacios de afianzamiento y arraigo.

Estos jóvenes eligieron la ciudad de Córdoba, ciudad que impactará de distinto modo. El clima, el paisaje, las sensaciones y percepciones causan bienestar o malestar, lo que se expresan con distinta intensidad en los relatos de los estudiantes.

Entrevistador: ¿Viniste de Chile a Córdoba? JCh1: Directo, sí. Me vine en bondi. Me acuerdo de que odié a Córdoba, el clima, el calor... Llegué en enero, 27 de enero. Re húmedo. La humedad, me hacía que me doliera los huesos. Estuve mucho tiempo así... (Entrevista grupal 1, 2019)

Otro estudiante dice: *JCh2: Me acuerdo de que vinimos en diciembre, vinimos un par de días. Vinimos tres días y ahí conocimos la universidad, conocimos Córdoba y el clima que hace calor (risas) y esa humedad... (Entrevista individual 1, Chile, 2018)*

De manera contraria al impacto que el verano genera en las estudiantes chilenas, la llegada en otoño del joven colombiano produce otras sensaciones y da apertura a una vivencia estética, la de una mirada sensible, que se disfruta a partir de la comparación del paisaje que ofrecen las tonalidades de los árboles en la ciudad universitaria, potenciada esta observación por ausencia de estaciones en su país, Colombia. La ciudad en otoño conforma para este sujeto un paisaje, escena, constituida como una representación, valoración tímica traducida en una apreciación de belleza, que reaparece en este joven durante las distintas entrevistas realizadas.

JC5: Uno cuando recién llega y viene de Colombia donde no existen las estaciones propiamente, reconocer que era el otoño, cuando solamente lo había visto, no sé, solamente en películas, en imágenes, como que causa cierta... una imagen como

muy muy fuerte, es muy bella (Entrevista individual 1, Colombia, 2018)

El mismo joven en la entrevista individual vuelve aludir a ese impacto paisajístico y relata:

Yo llegué en otoño a Córdoba...eh...era precioso, para mí era poético ver la universidad y ver todo el piso lleno de hojas de todos colores y cuando...en Colombia no existen las estaciones, por ejemplo. Entonces existen lugares de mucho calor o más cálidos, pero por el resto no hay invierno, no hay otoño, las hojas son siempre verdes...entonces, para mí era como sumamente novedoso eso...me parecía, no sé, estar leyendo un libro viejo...eh...o viviendo un libro viejo, entonces eso me impactaba muchísimo... (Entrevista grupal 1, 2019)

Para Greimas, Fontanille (2002) hay una sensibilidad pasional en el discurso, la cual podemos identificar en la modelización narrativa de este estudiante, donde se conjugan el conocer y el sentir.

Hay una operación de discernimiento que implica una disyunción del sujeto con su lugar de origen, efecto de la separación, de ausencia de lo anteriormente conocido, disyunción que genera en el sujeto esta significación del nuevo espacio por negación de lo anterior. Es Córdoba una región en la cual las estaciones presentan una clara variación climática, evidente en los cambios de los paisajes. Eso que no sucede en Colombia, si sucede aquí. El nuevo lugar no es lo que era el anterior. La conjunción del sujeto con el nuevo lugar genera una tensividad emocional que se registra en los efectos pasionales más que racionales, en expresiones más o menos cercanas al placer o al displacer, según sea la situación (Greimas, Fontanille, 2002).

Son Córdoba ciudad y ciudad universitaria, los espacios a los que llegan. Hay una topografía particular en ambos lugares, una disposición

material que los configura. La ciudad es electa por su tamaño, por la asequibilidad en las dimensiones de esta urbanización. La universidad los sorprende por su apertura. La comparación prevalece en la valoración de lo vivido, jugándose experiencias y evocación de imágenes que dan cuenta de las repercusiones subjetivas de la morfología de estos espacios. La apreciación de las formas y tamaños son elementos significados en los relatos sobre ambos espacios.

JCh1: que cuando era muy chiquita, o sea más chica, mi papá nos trajo a Córdoba. Ehhh o sea fuimos a Brasil de viaje, en un viaje familiar, y pasamos por Córdoba porque fuimos en auto de Chile hasta... no sé Florianópolis creo, y en ese trayecto pasamos por acá. Y siempre como que quedó en mi memoria como... qué se yo, cosas de Córdoba que me gustaron, supongo. Que era como la infraestructura, así como antigua, que me acordaba mucho que era como una ciudad, pero no tan grande y también, a la vez, como que había campo alrededor. (Entrevista grupal 2, 2019)

Las organizaciones urbanas se diferencian por su tamaño y existen escalas que arrojan una clasificación de estas según medidas objetivas. Lo que interesa ahora es ver la perspectiva subjetiva de los estudiantes en tanto el efecto en su vida cotidiana, dado que ellos suponen que vivir en una ciudad de determinado tamaño ofrecería un espacio urbano con una serie de condiciones que serían formas parecidas a los modos de vida anterior.

Para los jóvenes entrevistados la ciudad de Córdoba, en función de su tamaño (escala), podría ofrecer una vida con ciertas semejanzas a las ciudades de origen. Por otra parte, es un espacio urbano atractivo con una dinámica que se aleja a las formas de las grandes metrópolis, generando un sentimiento de mayor seguridad y cobijo social.

Córdoba es uno de los destinos posibles dentro de otros muchos que existen en este país. Puede ser la ubicación geográfica como provincia mediterránea, pero también su historia. Es una de las universidades más antiguas de Latinoamérica y la más antigua de Argentina. Córdoba tiene el calificativo "La Docta". Dicho adjetivo obedece precisamente a la presencia de esta institución como símbolo de saber y cultura. Ese capital simbólico puede ser uno de los motivos de elección.

Para el caso de los migrantes extranjeros el acceso y la gratuidad son factores explicativos fundamentales en la opción. Entonces nos dicen:

JC5- Porque es mucho más fácil acá que en Colombia el estudio. En Colombia piden muchas calificaciones y las universidades son muy cerradas en sí mismas, los cupos y esas cosas. En cambio, acá es mucho más fácil estudiar. (Entrevista individual 2, Colombia, 2018)

JP2- Porque allá la facultad sale muy cara y más dependiendo del sector que vos querés elegir, no sé cómo se dice, es la... disciplina... (Entrevista individual 1, Perú, 2018)

Para los estudiantes, esta ciudad se hace deseable como destino para estudiar. Hay representaciones previas en torno a este espacio urbano, a la vida juvenil, a la variedad de actividades, al prestigio de la Universidad Nacional de Córdoba, siendo los motivos más significativos dentro de los nombrados.

Para ilustrar los itinerarios de llegada hemos elegido dos casos. En cada uno de los jóvenes las experiencias han sido distintas. Entonces si bien, en muchos aspectos se encuentran recurrencias con relación a lo que generan los procesos migratorios, los recorridos realizados y las decisiones tomadas hasta la llegada a destino, son muy variadas en función historias personales y recorridos particulares.

Un estudiante, quien ya había iniciado estudios superiores en una ciudad noroeste de Colombia en una institución privada, decide venirse a Argentina. Un joven amigo que había estado en Buenos Aires regresa de un proceso de intercambio y le comenta la riqueza de esa experiencia. Esas palabras producen una movilización en Marcos, que articulados con aspectos de la vida personal se combinan para tomar la decisión de migrar hacia Argentina.

Expresa en distintos momentos en las dos primeras entrevistas:

JC5: “Yo me puse la convicción de querer irme”. Más adelante dice “pienso, yo tenía toda una vida en X (su ciudad), vivía en el departamento de mi papá, con mis primos, estudiaba en la universidad, estaba en el tercer semestre de la universidad, eh, como que tenía un proyecto armado y decidí viajar...”. Se viene con una idea que él denomina “de aventura” (Entrevista individual 1, Colombia, 2018)

Arriba a Buenos Aires y es alojado por un grupo de compatriotas. Reside hasta mediados de año, no se puede inscribir en la Universidad de Buenos Aires y luego de unos meses decide viajar hacia el interior. Le recomiendan Córdoba. En principio iba a regresar a Buenos Aires, pero encuentra en Córdoba un lugar parecido a la “lógica de su ciudad”.

Otro caso es el de Tiziana, joven chilena, que ya ha culminado un estudio de grado en la ciudad de Santiago pero que un momento de su vida decide venirse hacia Argentina. Las palabras de un profesor son significativas en dicha decisión, aunque como en el caso anterior condiciones objetivas y particularidades subjetivas estará tallando en ese cambio. Es egresada de una carrera de comunicación, pero la antropología era su inquietud. Elige entre tres posibles destinos: Misiones, Buenos Aires y Córdoba. Descarta Mendoza por la cercanía con Chile. Había visitado la capital cordobesa en una

oportunidad, cuando era niña. Se viene con su novio quien inicia la carrera de Letras, pero al poco tiempo deserta y retorna a Chile. Ella decide quedarse. Por un largo tiempo sufre sentimientos ambivalentes. En relación con ello relataba en una de las entrevistas:

JCH1: ...y bueno, y ahí también hay un tema, ¿no? Lo digo por el tema de venirme, yo no soy mucho de andar viajando por el mundo digamos, (ríe) no. Eh...y cuando me vine estuve un año, siempre digo, entre Chile y Argentina. Fue como que no sabía por qué estaba acá. O sea, después de estar “super” decidida a que bueno: “yo quiero ser antropóloga y voy a hacer lo que sea para irme y ser antropóloga” eh... había un montón de cosas que me atajaban allá, viste. Me atajaban así que me decían: “no, no tenés que irte”, era como que te ponen, como... viste esas cosas, así como de los presos. ¿cómo se llama? Se me fue el nombre ahora...

Entrevistador: las esposas. JCH1: las esposas, eso mismo. O sea, es como que vos no podés salir del país porque se te aparecen esposas y bueno... desaparecen y aparecen.

Cuando se relata se reconoce como una persona “muy diferente a como era hace seis años atrás”. Uno de los motivos de la migración será lo que ella denomina “una insatisfacción profunda... insatisfacción de vivir en torno a lo económico”.

Porque “Chile es un país, digamos, supergringolandia...” (...) no te van a enseñar a “ándate a Argentina que es un país que te va a enseñar un montón de otras cosas, pensamiento crítico, qué sé yo”. O sea que tienen un pensamiento más de izquierda, no, eso no. Ellos no quieren. Entonces yo creo que bueno, como le comento a algunos amigos que también salieron, que... yo creo que he pensado que somos... es como que yo me siento

digamos como migrante, como haber salido de mi país. De haber salido ya con estos cuestionamientos, como que me siento, como que soy. O soy o caí dentro de una grieta de ese proyecto que tiene Chile. Porque en el fondo nadie se pregunta nada. Te lo digo en serio. (Entrevista individual 2, Chile, 2018)

Las primeras experiencias en la ciudad y en la universidad son aquellas que van generando en los sujetos las percepciones y valoraciones del nuevo espacio, por comparación a sus lugares de origen y a experiencias educativas anteriores, en donde la decisión del destino articula decisiones anticipadas y circunstancias que van dando lugar a un progresivo sentimiento de pertenencia y de mayor estabilidad subjetiva y social, sumado a los logros que van alcanzando en la universidad.

c. Andar la ciudad

Los espacios urbanos se van construyendo progresivamente a partir de experiencias de desplazamientos concretas y de discursos que circulan sobre los lugares urbanos que constituyen y que circunscriben la ciudad.

Los itinerarios de cada uno de los jóvenes han sido condicionados por los lugares de residencia y los recorridos para llegar a la universidad y a puestos de trabajo. Esas necesidades han delimitado en gran parte los itinerarios y los espacios que han ido conociendo y conformando su capital espacial.

En las entrevistas los estudiantes van relatando sus recorridos describiendo espacios materiales, desde experiencias vividas y elementos representacionales que van armando en sus discursos, incidiendo en las formas de apropiación de los lugares urbanos y de sus espacios privados.

Al inicio de la migración todo espacio es nuevo. El centro de la ciudad ofrece una fisonomía que genera mayor seguridad que los barrios aledaños.

JC5: yo primero vivo en San Martín (barrio relativamente cercano del casco céntrico) un mes y me voy porque me pareció un barrio muy hostil en ese momento. Era recién llegado, no conocía a nadie, estaba cerca de la cárcel de San Martín y se me hacía tan hostil en ese momento, en el que estaba tan solo (...) Y al mes y medio yo encuentro este grupo (algunos migrantes) que me invitan y me voy al centro (Entrevista grupal 3, 2019)

Luego de estar entre cuatro y cinco años en Córdoba capital las narraciones coinciden en que se han movido en espacios cercanos al centro y a barrios céntricos, siendo excepcional y bajo alguna circunstancia especial, el que se hayan desplazado más allá de un perímetro cercano a sus viviendas y-o a la universidad.

La fisonomía funciona como un operador espacial que condiciona el uso de los espacios en cuanto a movilidad y a sociabilidad, facilitando o limitando las posibilidades de acción. Luminosidad, comercios, espacios verdes, estética de las viviendas se pone en juego cuando los jóvenes van habitando el nuevo lugar y van construyendo familiaridad respecto de estos mismos.

JC5: Para mí era como muy hosco porque es un barrio muy oscuro, poco iluminado, solo a esa hora en la noche, era bien adentro, como medio pasaje, y también era eso de no conocer a nadie; era el primer punto de referencia que estaba teniendo cuando llegué a Córdoba, y entonces yo venía en Buenos Aires de vivir San Telmo como un lugar mucho más iluminado (Entrevista grupal 3, 2019)

La cita textual anterior que pertenece a un joven colombiano se suma a otras expresiones de una estudiante también colombiana, en donde, ambos refieren el haber vivido en un país en el cual, en las zonas alejadas, rurales y de montaña, se daba la mayor violencia. Ese registro, aun cuando había conciencia de estar en otro lugar,

persistía y estaba latente. “*Digo por más que esté racionalizado yo tenía por todo el cuerpo este sentir*” (JCh4, entrevista individual, 2018).

Los estudiantes portan sus historias, oriundos de distintos países, han transitado de modo diferente los espacios urbanos, sin embargo, coincide una sensación de extrañamiento que todos han experimentado cuando han recién han llegado a la ciudad.

Las experiencias en los espacios, al menos las que fueron nombrando, se hallaron circunscriptas a necesidades y a recorridos producidos por mudanzas, cambios de trabajo y ampliación de la vida académica y social. Se suma a ello un discurso instalado en el imaginario social que les fue anticipando lugares más seguros que otros para transitar. Esos enunciados delimitaron los espacios conocidos o susceptibles de ser vividos, enunciados que coartaron o condicionaron los desplazamientos por la ciudad.

JCh1: “Este era el recorrido y mucho tiempo; ni siquiera iba al centro, centro no, no. Me acuerdo de que un chico me dijo no vayas a cruzar de la Cañada, para allá, porque hay mucha cosa mala así. Yo quedé loca porque por un tiempo no crucé la Cañada para allá (risas). Será porque me advertía que me podía pasar algo de inmediato que me podían asaltar o cualquier cosa, viste. Bueno yo decía bueno era como la meta era ahí en la Cañada, no sabes, y ahora vivo en la Cañada” (Entrevista grupal 3, 2019).

Los recorridos de esta joven, durante el primer año y medio, se localizó en ir y volver a la universidad, “*de Nueva Córdoba a la universidad y de la universidad a Nueva Córdoba (...) creo que la única parte que más conozco de Córdoba es el centro y el centro*” (JCh1, entrevista individual, 2018). Es desde ese recorrido diario que va construyendo vínculos sociales, estableciendo una red de amistades con jóvenes que trabajan en comercios a los que asistía diariamente. En

este caso, luego se van ampliando los espacios desde actividades académicas que hacen que se multipliquen los lugares. De ese modo participará de actividades en uno de los museos de la ciudad y en el zoológico, en los que estará de manera activa en los últimos dos años.

Para otros jóvenes se amplificarán prácticas sociales, culturales y comerciales en las plazas públicas. La invitación de otros jóvenes a ser parte de nuevas actividades acrecentará el abanico en la vida social. En la Facultad, para algunos de los entrevistados, la militancia se vivirá como una oportunidad para configurar grupo, identificándose con luchas que los harán sentirse parte.

La cercanía a la universidad es una clave en la elección del espacio donde vivir. Los itinerarios cotidianos se hacían caminando, en bicicleta y con poca regularidad utilizaban transporte público.

Se observa como la organización de las espacialidades se articuló con modalidades de uso, regulados por relaciones de distancias y proximidades socialmente construidas, ordenadas en espacios geográficos.

Adaptarse al nuevo espacio social, reconocer lugares, habituarse a nuevos recorridos, tomar precauciones, superar temores, generar redes sociales, buscar soportes psicosociales, ampliar progresivamente ese nuevo mundo referencial, son aspectos que los jóvenes han ido mencionado como parte del proceso de integración al nuevo espacio social.

Al cierre

En una escala más amplia, se debe seguir trabajando a nivel nacional y regional en lo relativo a las políticas educativas en el nivel superior, las cuales aboguen por la justicia social y el bienestar. Desde una lectura crítica son muchos los desafíos relativos a la expansión

mercantil de la educación superior, a la privatización creciente del nivel y la internacionalización concebida como mercado universitario que, como región, se deben seguir abordando. Esto procesos minan el concepto de educación como bien público y social.

De Sousa Santos (2006) sostiene que la universidad pública dejó de ser una prioridad en las políticas públicas de los Estados nacionales como consecuencia del modelo de desarrollo económico neoliberal impuesto desde 1980, dando lugar a la creación de un mercado universitario. Este proceso generó una descapitalización de la universidad y la transnacionalización de ese mercado universitario, profundizando la segmentación del nivel superior y diferenciación centro-periferia en el consumo de los servicios, reproduciéndose el carácter colonial de la universidad. Este autor propone una globalización contrahegemónica que pueda ir revirtiendo este proceso, atendiendo a las transformaciones actuales, pero recuperando aspectos sustantivos vinculados a la autonomía universitaria, en el marco de un proyecto político mayor.

En este mismo sentido, en la Conferencia Regional de Educación celebrada en Córdoba, con ocasión de los 100 años de la Reforma Universitario de 1918, Guarga (2018) aboga por la defensa

del sentido político del ideario reformista, ya que constituyó y constituye un proyecto social, educativo y esencialmente político con una especial perspectiva latinoamericanista. La esencia de la dimensión política de este modelo de universidad no solo tiene su punto de partida al considerar a las universidades como parte de las políticas públicas (educativas, científicas y tecnológicas) sino también al identificar a las universidades en sus capacidades de transformación social, cultural y productiva a partir de la educación y del desarrollo científico y tecnológico. Se identifica además en las

universidades un rol ético político en la reproducción social de principios y valores fundamentales. (p.7)

Uno de los puntos centrales que ha sufrido la universidad pública es el desfinanciamiento, el cual se ha producido en simultáneo con una demanda de mayor cobertura educativa. Mora Cortés (2016) considera, para el caso de Colombia, este proceso de masificación y de restricción presupuestal, expansión que no ha significado necesariamente el tránsito hacia un sistema de ingreso irrestricto y predominantemente público, sino más bien un modelo que “produce y reproduce la exclusión y la desigualdad, se legitima mediante los discursos del mérito individual y la igualdad de oportunidades, naturalizándose por medio de una concepción individualista de los desempeños y las posiciones sociales alcanzadas” (p. 123). Este análisis también vale para los otros países de la región.

En las circunstancias actuales, y en el marco de los debates abiertos en ocasión del Centenario de la Reforma del 18, Rodríguez Días (2018) retoma el tema de la autonomía universitaria y expresa la necesidad de que las universidades deben sostenerse insumisas a los poderes económicos y financieros, solicitando en que en “el centenario de Córdoba se insista en los conceptos básicos que garantizan a la enseñanza superior su estatuto de bien público” (p.40).

En pro de una reforma democrática y emancipadora de la universidad de Sousa Santos (2006) ofrece análisis sustantivos sobre cuáles son los desafíos en los que trabajar para superar los efectos de la globalización neoliberal. Sobre esto se ha hablado en un apartado anterior, enfatizando la gratuidad y el libre acceso como parte de la democratización de la educación superior. El autor expresa que existen todavía factores de discriminación relacionados con la raza, la etnia, la discapacidad y los condicionamientos económicos, culturales, geográficos. De este modo se puede decir que no alcanza solo con ingresar a la universidad, es

indispensable una batería de estrategias e intervenciones para que los estudiantes se sostengan de la mejor manera en los estudios, evitando lo que Ezcurra (2011) denomina “puerta giratoria”, proceso de inclusión excluyente. Para la autora, en América Latina es necesario abordar las diferencias en los puntos de partida ya que la correspondencia entre nivel educativo de los padres y la graduación denuncia una desigualdad social profunda y rotunda. En el caso de Argentina se evidencia en aquellos jóvenes que, en sus familias, son primera generación que accede a la universidad.

Esta situación se articula con la necesidad de que la universidad sea permeable a las demandas sociales, que asuma, en palabras de Sousa Santos (2006) “una respuesta entusiasta y creativa frente a los desafíos de la responsabilidad social... desafíos que son contextuales en unión con la región” (p.79) La globalización contrahegemónica que propugna el autor invita a que haya articulaciones nacionales y globales basadas en la reciprocidad y beneficio mutuo pensando un internacionalismo de larga duración que rompa la lógica mercantilista de la universidad.

En una escala menor, tal como se había anunciado en la introducción del escrito, cabe conocer el modo en que estas condiciones estructurales generan procesos que se encarnan en sujetos concretos. La investigación ha abordado las formas singulares en que los jóvenes migrantes viven y significan las experiencias en el nuevo lugar y en la universidad, pretendiendo captar efectos de los procesos más globales, característicos y contextuales de las políticas públicas, en lo relativo a la migración y a la educación superior.

Se ha visto que la migración entraña aspectos ambivalentes, la necesidad de independizarse y el disfrute por la posible autonomía. Extrañan y a su vez conquistan el espacio propio. Como experiencia de desplazamiento, es un movimiento objetivo de traslado de un lugar a otro que genera

movilizaciones subjetivas. Dicha experiencia coloca al sujeto en situaciones contradictorias, en las cuales se siente nostalgia por lo anterior conocido, pero a su vez, despliega oportunidades concretas de realización personal en el marco de un desapego constructivo respecto del espacio parental. Asimismo, hay que destacar la contracara de esta experiencia diaspórica que arrastra un desgarré, la pérdida de objetos investidos libidinalmente y situaciones conocidas que dan el marco de seguridad a las acciones cotidianas.

Los jóvenes, cuando llegan al nuevo país, vienen a estudiar con la una idea inicial de probable retorno. A medida que pasa el tiempo aparece un sentimiento de “provisionalidad duradera” que se da entre dos espacios, el de origen y el actual. Sayad (2010) cuando estudia la emigración de los jóvenes de Argelia hacia Francia exalta esta idea y agrega, además, siguiendo las interpretaciones anteriores, que el uso del tiempo, las actividades, el ocio, la vestimenta, etc., han cambiado. Ya los sujetos no se ajustan, antes naturalizado, a las formas de hacer que antes eran habituales.

La experiencia universitaria y la experiencia migratoria les ha expandido el mundo objetivo, social y cultural; y el mundo de la vida -constituido por sistemas culturales de interpretación- se tensiona con las situaciones emergidas desde la migración. Ello origina tematizaciones, en un proceso des-centrador, en los que algunos aspectos del mundo subjetivo y social se visibilizan por contraste a lo conocido, dando lugar a nuevas construcciones (Habermas,1999).

El impacto de estas vivencias los lleva a la comparación con lo dejado. Van tomando el gusto por la vida en la nueva ciudad. Los jóvenes confrontan maneras urbanas de ver, de actuar, de vivir, de consumir, diferentes en muchos aspectos a las de su lugar de origen.

Los cambios vividos supusieron pérdidas

que requirieron de tramitaciones psíquicas que permitieron, en los ocho casos, un proceso de ajuste y de construcción de su lugar en el nuevo espacio social. Ese proceso des-centrador les ha permitido enriquecer su capital cultural y social a lo que se suma la conquista de autonomía. Otra habitualidad en la cual puede decidir sobre tiempos, espacios, vínculos, prácticas. En el proceso de inclusión se han ido dando transformaciones, en una incorporación significativa de lo novedoso, generando nuevas disposiciones sociales y elaboraciones subjetivas. Lo mismo ha sucedido con las experiencias en la universidad.

En la investigación se sigue trabajando la construcción del espacio social, las redes sociales, el espacio universitario, los espacios de contención en la universidad y en la ciudad, los agrupamientos, el futuro, entre otras cuestiones.

Se desea poder colaborar en un proceso de desnaturalización de las migraciones producidas con el fin de estudiar en la universidad. Siguiendo a Wright Mills (2003) el problema se puede pensar a partir de operaciones como la imaginación sociológica, la cual procura una lectura que articula las inquietudes humanas y los problemas públicos de la estructura social, considerando los aspectos culturales y políticos de las ciencias sociales.

Los nuevos resultados de la presente investigación podrían aportar a la comprensión de estos procesos, dando lugar a intervenciones probables que colaboren con el bienestar del estudiante, y la concomitante inclusión. La visibilización de los pormenores de estos procesos generaría aportes para pensar formas de acompañamiento que se puedan desplegar desde la Universidad como vía de ayuda en la consecución del proyecto de carrera universitaria, favoreciendo situaciones de mayor bienestar subjetivo y social, en un contexto regional en el que migrar y estudiar se entiendan derechos universales.

Referencias

- Ansaldi, W, Giordano, V. (2016) *América Latina. La construcción del orden*. Ariel: Buenos Aires.
- Bertaux, D. (1997) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Brunner, J.J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Avaliação*, 13 (2), 451-486
- Cuenca, R. (2015) *Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción*. Lima: IEP.
- Chiroleu, A.; Suasnabar, C.; Rovelli, L. (2012) *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: UNGS.
- De Sousa Santos, B. (2006) *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Del Acebo Ibanéz, E. (1996) *Sociología del arraigo*. Buenos Aires: Claridad.
- Díaz, J. (2008) Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, 83-129.
- Didriksson, A. (2018) De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018), el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe. En Suasnabar, C.; Del Valle, D. *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*.

- Buenos Aires: Petersen, 49-60.
- Domenech, E. (2009) *Migración y política: el estado Interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. Córdoba: Editorial UNC.
- Ezcurra, A. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Falcón Aybar, M.; Bologna, E. (2013) Migrantes antiguos y recientes: Una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina. *Revista Migraciones Internacionales*, 7(1), 235-266.
- Fernández Lamarra, N. y Costa De Paula, Ma. (Compiladores) (2011). *La Democratización De La Educación Superior En América Latina. Límites Y Posibilidades*. Sáenz Peña: Eduntref.
- Fernández Lamarra, N. (2010) *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. México: ANUIES.
- Gibaudant, A.; Luna, P. (2010) *La Docta su verdadero significado. Reconstrucción histórica de la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Sarmiento editor.
- Giraldo Quintero, R. (2017) Las migraciones colombianas al exterior: Retrospectiva de una realidad que no muta. *Opción*, 33 (83), 610-642
- Greimas, A.; Fontanille, J. (2002) *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Guarga, R. (2018) *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. Caracas: UNESCO-IESAL
- C. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Jensen, F.; Perret, G. (2011) Migración chilena en Argentina. Entre el exilio político y la migración económica-cultural. En *Revista Sociedad y Equidad*, (2), 143-162.
- Lussault, M. (2015) *El hombre espacial. La construcción social del espacio humano*. Buenos Aires: Amorrortu
- Melella, C. (2014) Migraciones emergentes hacia la Argentina: colombianos y ecuatorianos. Breve panorama y estrategias de inserción cultural. *Si Somos americanos*, 14(2), 15-46.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas (2016). Resumen Estadístico de la Educación 2016. Recuperado de <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19758/bases-dedatos-resumen-de-matricula-por-ee/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010) Boletín Informativo: *Reforma a la Ley 30: Más recursos para la educación superior Educación Superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-92779_archivo_pdf_Boletin15.pdf
- Moloco, V. (2016) Análisis histórico-demográfico de la inmigración en la Argentina del Centenario al Bicentenario *Papeles de población*, 22 (89), 201-222.
- Mollis, M. (2006) Geopolítica del Saber: Biografías Recientes de las Universidades Latinoamericanas. En Teichler, U. (Ed.). *Reformas de los Modelos Educativos de la Educación Superior en Europa, Japón y América Latina: Análisis Comparados*

- (85-101). Madrid: Miño y Dávila. e_educacion_superiorAL2007.pdf
- Mora Cortés, A. (2016) *La seudorrevolución educativa: desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Mora Toscano, O. (2005) Las políticas educativas en América Latina: un análisis de la educación superior desde la visión de la banca multilateral, *Apuntes del Cenes*, 25 (40), 249-262.
- Nejamkis, L. (2016) *Políticas migratorias en Argentina, 1976-2010. De la Doctrina de Seguridad nacional, a la consolidación del derecho humano a la migración*. Prometeo: Buenos Aires
- Pérez Rasetti, C. (2014) La expansión de la educación universitaria argentina: políticas y actores. *Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosur*, 2, 8-32.
- Rama, C. (2007) La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. En la UNESCO; IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/inform>
- Rodrigues Dias, M.A. (2018) *¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo*. En Suasnabar, C.; Del Valle, D. *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*. Buenos Aires: Petersen, 29-48.
- Rodríguez, J.; Montoro, L (2013) *La educación superior en el Perú: situación actual y perspectivas*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez Vignolo, J. (2008) Migración interna de la población joven; el caso de América Latina. En *Revista latinoamericana de población*, 2 (3), 9-26.
- Sayad, A. (2010) *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos
- Tedesco, J.C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Wright Mills, C. (2003) *La promesa. La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.



Número de la obra: 83

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

Estudiantes extranjeros en Santa Fe. El caso de las cohortes brasileñas del Doctorado de Educación de la UCSF

Foreign students in Santa Fe. The case of the Brazilian
cohorts of the UCSF Doctorate of Education

Estudantes estrangeiros em Santa Fe. O caso das coortes
brasileiras no Doutorado de Educação da UCSF

Anabel Gaitán

Doctora en Educación
Universidad Católica de Santa Fe
agaitan@ucsf.edu.ar

María Gabriela Pauli

Doctora en Educación
Universidad Católica de Santa Fe
gpauli@ucsf.edu.ar

Resumen

La propuesta de abordar la migración académica Sur-Sur en educación superior en el presente siglo, nos ha invitado a analizar una experiencia como ha sido la de las cohortes de doctorandos provenientes de Brasil en la Universidad Católica de Santa Fe entre 2006 y 2013, 17 cohortes en total. Se trata de una experiencia particular porque estas cohortes se conformaron exclusivamente con estudiantes brasileños, salvo una que estuvo integrada también por un subgrupo de angoleños.

Metodológicamente nos proponemos abordar el caso desde dos perspectivas; por un lado, las decisiones en el marco de la política de la Universidad que hizo posible esta experiencia, y por otro lado, el análisis de las subjetividades de sus actores, especialmente de los doctorandos a partir de la interpretación de la consulta directa realizada a los estudiantes.

La discusión final está dada por la evaluación de la experiencia y la cosecha que tanto alumnos como instituciones recogen a través del tiempo.

Palabras clave: Educación, posgrado, movilidad académica, subjetividades, UCSF.

Summary

The proposal to address South-South academic migration in higher education in this century has invited us to analyze an experience such as that of the cohorts of doctoral students from Brazil at the Catholic University of Santa Fe between 2006 and 2013, 17 cohorts in total. This is a particular experience because these cohorts were made up exclusively of Brazilian students, except for one that was also made up of a subgroup of Angolans.

Methodologically, we propose to approach the case from two perspectives; on the one hand, the decisions within the framework of the University's policy that made this experience possible, and on the other hand, the analysis of the subjectivities of its actors, especially the doctoral students, based on the interpretation of the direct consultation made to the students.

The final discussion is given by the evaluation of the experience and the harvest that both students and institutions gather over time.

Keywords: Education, postgraduate, academic mobility, subjectivities, UCSF.

Resumo

A proposta de abordagem da migração acadêmica Sul-Sul em educação superior no século presente tem nos levado a analisar a experiência das coortes de doutorandos oriundos do Brasil na Universidade Católica de Santa Fe entre 2006 e 2013, para um total de 17 coortes. Trata-se de uma experiência particular porque essas coortes se conformaram exclusivamente por estudantes brasileiros, salvo uma que esteve integrada também por um subgrupo de angolanos.

Metodologicamente, propõe-se abordar esse caso desde duas perspectivas; de um lado, a través das decisões no marco da política da Universidade que fez possível essa experiência, por outro lado, a análise das subjetividades dos seus atores, especialmente dos doutorandos a partir das interpretações da consulta direta realizada aos estudantes.

A discussão final está focada na avaliação da experiência e a colheita que tanto os alunos como as instituições colhem a través do tempo.

Palavras-chave: Educação, pós-graduação, mobilidade acadêmica, subjetividades, UCSF.

Introducción

Las migraciones académicas en el ámbito de la educación superior constituyen un caso particular del fenómeno de la movilidad poblacional, tanto por las razones que las mueven como por el perfil de los migrantes y la duración de la estadía en los países receptores.

En las últimas décadas se ha incrementado la movilidad entre países de América del Sur,

en virtud de una serie de factores, entre los que resulta posible destacar las políticas de cooperación internacional que desde el campo de los acuerdos políticos y económicos se extendieron al educativo y científico-tecnológico. El MERCOSUR, por ejemplo, produjo una serie de acuerdos y estrategias comunes a los países miembros que favorecieron los contactos e intercambios entre instituciones educativas de nivel superior.

Nos interesa, en el presente artículo detenernos en un proceso en particular, que se produjo en Santa Fe, Argentina, entre 2006 y 2014. En ese lapso, la Universidad Católica de Santa Fe, abrió diez cohortes de su Doctorado en Educación, y siete del Doctorado en Derecho, destinadas exclusivamente a estudiantes extranjeros en el marco de una movilidad sur-sur, debido a la recepción direccionada de estudiantes del país vecino, Brasil.

Desde luego, este proceso regional se inscribe en el contexto de las migraciones a Argentina, un país receptor por excelencia de estudiantes extranjeros que lo eligen para cursar sus estudios de grado¹ o de posgrado. El prestigio de sus universidades, las facilidades del ingreso irrestricto, los costos de estudiar en Argentina parecen ser razones que convierten al país austral en un destino apetecible para estudiantes extranjeros.

El caso del que nos ocuparemos a continuación es muy particular, ya que se trata de cohortes donde todos los doctorandos fueron extranjeros, en 15 de ellas brasileños, en una además de brasileños se incorporaron dos doctorandos mexicanos y dos ecuatorianos, y en una se sumaron unos pocos estudiantes procedentes de Angola. La experiencia de estas cohortes puras de extranjeros en la UCSF resulta especialmente interesante por ser original.

Nos proponemos indagar en torno a ella, analizando desde una perspectiva de política educativa, las decisiones de la Casa de Estudios que hicieron posible la experiencia; y desde la perspectiva de las subjetividades en juego, el impacto en los sujetos - las personas - que fueron parte de ella.

Si bien la bibliografía sobre el tema es copiosa, no es demasiado lo que se ha indagado acerca de estos fenómenos en la ciudad de Santa Fe - Argentina, y de hecho, no hay investigaciones que den cuenta de la presencia de estudiantes extranjeros en la Universidad Católica de Santa Fe (en adelante UCSF)².

Marco teórico

Referirnos a migraciones académicas, exige precisar el concepto mismo de migración y el de migración académica, así como revisar otras categorías analíticas que también se utilizan para abordar temas vinculados a la movilidad y las relaciones que se generan entre distintas universidades o instituciones de educación superior, como son las de cooperación internacional, internacionalización, o movilidad académica.

Para ello, hemos decidido tomar artículos recientes que nos permitan definir conceptos tales como el de migraciones, movilidad académica o internacionalización y luego contrastar con la experiencia que se llevó a cabo en la UCSF entre 2006 y 2013 para poder determinar cuál es el marco conceptual más apropiado para abordar su estudio. Si bien el caso a estudiar es un ciclo de cohortes que se cerró en 2013, nuestro análisis es contemporáneo y se inscribe en la línea de las producciones actuales sobre el tema.

Entre los trabajos que se ocupan de estudiantes extranjeros en Argentina, Sangiácomo analiza el caso de estudiantes bolivianos en la Universidad de La Plata, y en su análisis, delimita la condición de migrante de acuerdo con la legislación del país y sostiene que

¹En Argentina, usualmente se denominan estudios de grado a aquellos destinados a la obtención de un título de grado. Es equivalente a estudios de pregrado en otros contextos.

²La ciudad de Santa Fe ha contado históricamente con tres universidades, dos de ellas nacionales y de gestión pública: la Universidad del Litoral y la Universidad Tecnológica - Facultad Regional Santa Fe; y una universidad privada, la UCSF, que es nuestro objeto de estudio.

“La migración de estudiantes se define por su carácter temporal determinado por la duración de las carreras, así como también por el *status* legal con el que permanecen en nuestro país mientras realizan esta actividad”. (2002, p. 206)

Es decir que las variables de residencia y *status* legal definen según la autora la condición de migrante. Por su parte, Cardozo, en una investigación más reciente acerca del fenómeno en la Universidad de Lanús, sostiene que son estudiantes extranjeros aquellos que no tienen nacionalidad argentina, sea se han radicado en Argentina desde tiempo atrás y deciden comenzar o continuar estudios en el país, o que se trasladen solo para cursar una carrera.

La autora clasifica a los estudiantes extranjeros haciendo la distinción entre migrantes permanentes, que son aquellos cuyo título anterior ha sido otorgado por una institución argentina y estudiantes internacionales, que son los que poseen un título anterior extranjero. Subdivide a estos últimos en migrantes permanentes y no permanentes, según deseen radicarse o no en el país, y establece una categoría de no migrante que engloba a quienes “no cambian su residencia para estudiar, utilizan la visa de turista y vienen a Argentina en los períodos de cursada. Suelen participar de las modalidades semipresenciales o a distancia, aunque también de las presenciales.” (Cardozo, 2015, p 2)

También Sosa adopta el concepto de migrantes en su trabajo referido al caso argentino, y explicita el marco político de este proceso que se inscribe en los acuerdos del MERCOSUR, cuya agenda, sostiene “[,,] estuvo desde el comienzo fuertemente concentrada en los temas de educación superior, que incluye la enseñanza universitaria y de posgrado”. (2016 p 102)

Describiendo las acciones que se propiciaron, alude a la movilidad académica regional, que está favorecida por estrategias como son la

acreditación de títulos de grado, y “[...] la creación de un espacio regional común en educación superior por medio de acciones de gestión académica e institucional, de la movilidad de estudiantes, de transferencia de créditos y de intercambio de docentes e investigadores[...].” (Sosa, 2016, p. 103) En este marco menciona programas como el de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur (ARCU-SUR) y el programa MARCA. Se trata de políticas destinadas a homogeneizar los criterios de acreditación de carreras y títulos, estableciendo estándares comunes a los países que suscriben los acuerdos, y sistemas de evaluación de la calidad educativa.

Hasta aquí hemos hecho referencia a estudios que refieren a la temática en diversos casos de Argentina, tomando el concepto de migración o migración académica, pero es copiosa la bibliografía que remite al mismo fenómeno con el concepto de internacionalización. Quienes prefieren hablar de migración focalizan su análisis en las subjetividades de los estudiantes que se movilizan para estudiar en otros países, las dificultades que afrontan, sus percepciones y vivencias; en cambio, los autores que eligen el concepto de internacionalización ponen el acento en los acuerdos y las políticas para favorecer la movilidad de estudiantes y de profesores, así como las actividades conjuntas entre casas de estudio de diferentes países.

Es mucho más nutrida la producción académica que analiza el fenómeno de la movilidad académica internacional en términos de internacionalización. Por ejemplo, en un trabajo de reciente publicación, Ramírez Valdivia y Latorre Bahamondez, destacan la importancia de los programas supranacionales como el caso de ERASMUS y el Proceso de Bolonia para Europa y sostienen que ellos constituyeron los primeros eslabones de una nueva concepción sobre el tema:

Desde los años 90, la internacionalización se vuelve más compleja y se asocia con la globalización, educación transnacional y

redes internacionales. Es decir, se asocia a un mundo interconectado y más uniforme, donde confluyen las diversas culturas. (Ramirez Valdivia y Latorre Bahamondez, 2019, p. 52)

Autores como Lamfri y Salto (2016), o Abba (2019) inscriben también el discurso sobre internacionalización en términos de cooperación académicas. Abba, por su parte, reseña cuatro publicaciones sobre las políticas y estrategias de internacionalización de la educación en el contexto latinoamericano. En ellas participaron gestores de las políticas, convocados en dos casos por universidades argentinas: la Universidad Nacional de General Sarmiento en 2013 y posteriormente la Universidad de Lanús. Los otros dos fueron elaborados por las investigadoras Daniela Perrota y María Isabel da Cunha. (Abba, 2019, p. 85)

Explica Abba que, con la asunción de gobiernos progresistas en varios países latinoamericanos a comienzos del siglo XXI, se generó un contexto propicio para el desarrollo de la internacionalización académica. Ello se plasmó en documentos como la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, en Cartagena de Indias en el año 2008, que, atendiendo a una perspectiva de internacionalización solidaria, promovía la cooperación sur-sur y la integración regional. Para ello favorecía la creación de espacios académicos comunes entre universidades de distintos países de la región. Se observa entonces, que este concepto de internacionalización solidaria excede ampliamente la movilidad de estudiantes y profesores.

De las formulaciones sobre internacionalización de la educación, nos interesan especialmente dos. El de Passerini, Zucarelli y De León (2018) que enfatizan en el rol de las movilidades en los procesos de internacionalización académicas. Sostienen los autores que:

La internacionalización en la Educación Superior representa cada vez más una

oportunidad para la mejora de la calidad de la formación de estudiantes y profesores. Una forma en la que la mayoría de las Universidades promueven esta función es a través de movilidades, generalmente con intercambios, enviando y recibiendo alumnos y docentes, financiando de forma parcial o total los gastos en los que se incurre en los traslados, alojamiento y alimentación de las personas involucradas. (p 119)

Ellos analizan comparativa-mente el caso de cuatro universidades del cono sur, la UNL (Argentina), la UNESP y la UNA (Brasil) y la Udelar (Uruguay) desde una perspectiva centrada en las experiencias y expectativas de los sujetos que se mueven para estudiar.

El otro trabajo que aporta a la precisión conceptual de nuestra investigación es el de Mayer y Catalano (2018) quienes también vinculan estrechamente internacionalización y movilidad.

El movimiento físico de las personas que implica un origen y un destino acarrea un conjunto de fenómenos que circulan satelitalmente sobre los sujetos, sus interacciones y significados, perceptible desde el nivel individual y también desde a escala social. Sostienen los autores que cuando el desplazamiento de las personas se produce con el motivo de cursar estudios de especialización o que completen su formación inicial, y se acota a un período, estamos en presencia de lo que definen como “movilidad por estudio” (Mayer y Catalano, 2018, p.29). Este movimiento favorece la generación de intercambios y de un espacio común entre las instituciones dedicadas a la educación superior.

Este breve recorrido teórico, nos posibilita una primera precisión conceptual. Tanto los autores que trabajan con el concepto de migración, como los que prefieren el de internacionalización, vinculan sus análisis al concepto de movilidad internacional, aun

cuando apelan a distintos modos de nombrarlo: movilidad por estudio, movilidad a secas, movilidad académica, movimientos, entre otros.

Resulta pertinente para nuestra indagación adoptar el concepto de movilidad académica internacional, concepto que es lo suficientemente acotado para evitar ambigüedades y a la vez contiene los elementos que caracterizan al caso que estudiamos: estudiantes extranjeros (latinoamericanos y africanos) que se movilizan para estudiar su carrera de posgrado en la UCSF.

Metodología

Adoptar el concepto de movilidad académica internacional, nos permite a su vez, recuperar la dimensión de las subjetividades en que focalizan los estudios sobre migraciones académicas, y la dimensión de las políticas con relación al asunto que es el eje de los análisis sobre internacionalización de la educación.

Conviene para terminar este apartado, explicitar las decisiones metodológicas que hemos tomado. En primer lugar, decimos que el trabajo corresponde a un estudio de caso, el de las 17 cohortes de estudiantes extranjeros de los Doctorados de Educación y Derecho de la UCSF entre 2006 y 2013. Optamos por una metodología cualitativa analítico-hermenéutica, partiendo de la descripción de la experiencia y recuperando la valoración que hacen de ella los doctorandos. De ese modo, es posible trabajar con información cuantitativa y cualitativa en orden a poder evaluar la relevancia de la experiencia para las personas involucradas y para la Casa de Estudios. Apelamos a un enfoque exploratorio, que nos permita aproximarnos al caso en estudio y para ello diseñamos una encuesta semiestructurada que permite relevar datos e impresiones de los doctorandos. Obtuvimos 61 respuestas.

Los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta se triangulan además con información acerca de las trayectorias académicas de los

estudiantes que proporciona la base de datos de la Dirección de Posgrado de la Universidad. De este modo, es posible objetivar la información que proporcionan las encuestas.

a. Las políticas educativas de la UCSF en relación con la movilidad académica internacional

Hacia fines de la década de 1950 se inicia una etapa de creación de Universidades Privadas a partir del decreto ley N° 6403 de Organización de Universidades Nacionales, del 23 de diciembre de 1955. El 30 de septiembre de 1958 se sancionó una primera ley 14.557 de Universidades Privadas y el 29 de diciembre de 1967 la sanción de la Ley N° 17604 de Universidades Privadas, completaba el marco legal que favorecía la creación o reestructuración de las casas de estudio. Surgen así la Universidad Católica de Córdoba, la Universidad Católica Argentina, la Universidad del Salvador, y la Universidad Católica de Santa Fe.

El cardenal Nicolás Fasolino, arzobispo de Santa Fe, propició la creación de la Universidad Católica promulgando, el 9 de junio de 1957, el Auto de Fundación de Instituto Libre ProUniversidad Católica de Santa Fe. El 15 de agosto de 1960, el Poder Ejecutivo de la Nación, expidió el Decreto N° 9621 que reconocía la personería universitaria de la institución y autorizaba la expedición de títulos y diplomas. Nació la UCSF.

La institución, inscribe la formación de sus estudiantes en los lineamientos que proporciona la Iglesia Católica a través de sus documentos, y se propone ofrecer un saber que

podría caracterizarse como “integral” no sólo porque refiere a diferentes campos, sino porque tiende a involucrar a la persona hasta el punto de movilizarlo en una búsqueda de toda la vida. El origen de su relación con el mundo y con la realidad será tendencialmente un juicio personal nacido

de la pregunta por el sentido mismo y de las realidades en las que se actúa. Notemos que lo que puede mover a este tipo de iniciativa es la búsqueda de la verdad, como presupuesto que orienta el conocimiento posible tanto como el reconocimiento de su valor y de sus límites. (UCSF, 2014, p.19)

La organización de sus Facultades y la progresiva incorporación de carreras, el desarrollo de las áreas de investigación y extensión bajo diferentes modalidades, así como la construcción del edificio propio, demandan ingentes esfuerzos y algunos cuantos años.

Más adelante, surgieron las carreras de posgrado. De la oferta de la Universidad en este campo, nos interesa considerar especialmente el caso de los Doctorados en Educación y en Derecho, por ser las carreras que sostuvieron la experiencia de movilidad sur-sur que nos interesa estudiar. El Doctorado en Educación nace en el año 1996 y se mantiene vigente, habiendo pasado por sucesivas actuaciones del Ministerio de Educación de la Nación al darle reconocimiento oficial y validez nacional a tu título y por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), acreditándolo en 1997, 2007 y 2017 respectivamente. El Doctorado en Derecho nace en el año 2004 y con modificaciones se mantiene vigente. Su denominación inicial fue modificada por la actual, Doctorado en Ciencia Jurídica. Este doctorado también ha sido reconocido y validado por el Ministerio de Educación de la Nación y recientemente acreditado por primera vez por la CONEAU a mediados de 2019.

Si revisamos la copiosa producción académica que se ocupa de estudiar la movilidad en el caso de los estudios de posgrado y en particular los movimientos sur - sur, encontramos que los trabajos que se refieren a las Universidades argentinas focalizan en las de gestión pública. Es notoria la ausencia de estudios sobre el fenómeno de la movilidad académica internacional sur- sur en Universidades de gestión privada.

Aun así, podemos extraer algunas precisiones que sirvan para situar en contexto la experiencia de la UCSF. Los estudios de posgrado se desarrollaron exponencialmente en Argentina desde fines de la década de 1980, pero sin planificación. Ello ocasionó que se conformara como un “sistema desarticulado y diverso en cuanto a calidad y estructura” (García, 2016, p. 93), sin financiamiento público sistemático, lo que determinó que fueran los estudiantes quienes se hicieron cargo del costo de sus estudios de posgrado.

Aludiendo a esa situación, la misma autora sostiene que este proceso se dio en un contexto “[...] caracterizado por el desplazamiento de las decisiones institucionales desde el ámbito estatal y académico hacia el mercado.” (García, 2016, p. 77) Esto explicaría tal vez la desarticulación de la oferta de posgrados. Al ser producto de demandas externas a los intereses de las Casas de Estudio, no constituyeron en los comienzos una política, sino que fueron surgiendo como respuesta a exigencias del mercado (entendiendo mercado tanto en términos educativos como económicos).

Los estudios de posgrado constituyen el principal factor de movilidad académica, según afirman Lampri y Salto (2016), y señalan que: “Lenta y paulatinamente se va incorporando la promoción de redes de investigadores y de instituciones que constituyen una potente estrategia de consolidación de equipos de investigación en articulación con la formación de posgrado. (p. 225)

Es decir, que serán ellos los que propicien el espacio para otras estrategias de cooperación académica internacional, como las redes y equipos de investigación que integren a las Universidades.

Lvovich (2009) afirma que el sistema de posgrados en Argentina es sumamente heterogéneo, disperso y con ofertas en ocasiones superpuestas; entendemos que esto es resultado

de ese proceso de desarrollo que respondió a intereses y necesidades externas y no a una dinámica propia de las políticas universitarias estatales o institucionales.

El historiador señala que esa heterogeneidad y desarticulación es producto de la autonomía de las universidades argentinas, rasgo considerado muy valioso para el sistema educativo en este país. Como alternativa, afirma, la CONEAU ha diseñado un sistema de acreditación de carreras para las Universidades argentinas, que garantiza una cierta homogeneidad y una clasificación de niveles en la oferta de posgrados. Esta política, sumadas a otras similares de los países del MERCOSUR, derivaron posteriormente en la creación y puesta en marcha del sistema ARCU.SUR.

Este sistema exige de las Universidades un compromiso “[...] en programas de mejora continua de la calidad” (CONEAU, 2019, p. 12) y posibilita un mayor movimiento entre Casas de Estudios de países asociados al MERCOSUR, ya que la estandarización de los criterios de evaluación de la calidad académica posibilita el reconocimiento internacional de las titulaciones, el flujo de personas -profesores y estudiantes- entre Universidades, y la creación de programas conjuntos.

Estos acuerdos y programas conformaron el marco en el que se desarrolló la experiencia de la que nos ocupamos a continuación.

b. El caso de los doctorandos de Brasil

Como ya hemos mencionado, las dos carreras -el Doctorado en Educación y el Doctorado en Derecho- ya eran parte de la oferta académica de la Universidad, cuando se tomó la decisión de recibir estas cohortes puras de extranjeros.

La experiencia no surgió de una decisión política de la UCSF, sino de la demanda de organizaciones que actuaban como intermediarias entre los interesados y diversas

universidades de América del Sur.

Dos de estos organismos IFI (Instituto Facultades Integradas) y ESJUS (Escola Superior de Justicia), ambos radicados en Brasil, gestionaron la llegada de las cohortes de doctorandos. La vinculación se efectivizó a través de la Dirección de Posgrado de la Universidad y los convenios se firmaron con las autoridades de la Casa de Estudios. De este modo se dio lugar a cohortes cerradas de estudiantes extranjeros -en su mayoría brasileños.

Fueron 7 las cohortes que cursaron el Doctorado en Derecho, entre 2006 y 2011, totalizando aproximadamente 165 doctorandos. En el caso del Doctorado en Educación, se trató de 10 cohortes entre 2006 y 2014, con un total de 205 doctorandos y con la particularidad de que no todos eran brasileños. En una de las cohortes del año 2013 se sumaron 5 estudiantes provenientes de Angola, de algunas cohortes anteriores participaron también doctorandos mexicanos y ecuatorianos; pero en todos los casos, llegaron a través de ESJUS y vía Brasil.

La ciudad de Santa Fe, sede de la UCSF, es una ciudad pequeña de alrededor de 500.000 habitantes. La presencia de las cohortes de estudiantes de Brasil era notoria y los medios locales daban cuenta de ello. Los primeros grupos, provenientes del norte de Brasil tenían mayores dificultades idiomáticas, porque si bien se esforzaban por hablar en español, su acento del norte de Brasil era muy cerrado y esto dificultaba la comunicación. En las últimas cohortes, los doctorandos eran del sur de Brasil y las diferencias socio culturales se vieron modificadas considerablemente, encontrábamos una mayor afinidad.

La UCSF, adaptó el régimen de cursado de las carreras, de modo de favorecer la presencia de estudiantes extranjeros. Se diseñó un sistema de cursado intensivo con dos módulos quincenales durante dos años. Se cursaba quince días en el mes de febrero y otros quince en agosto. De esta

manera, los costos del traslado se hacían menos onerosos para los doctorandos, y la modalidad intensiva del cursado durante toda la jornada, permitía optimizar el tiempo a los estudiantes extranjeros. A su vez, acentuaba los lazos entre ellos y de ellos con la Universidad en cuyas instalaciones permanecían de lunes a sábado.

c. Discusión y análisis de los resultados de la consulta directa

Con la finalidad de evaluar la experiencia atendiendo a las subjetividades de los estudiantes que participaron de ella, diseñamos -como ya hemos mencionado- una encuesta. Si bien se envió a todos los doctorandos, hemos recibido un número insuficiente de respuestas como para hacer generalizaciones. Aun así, es interesante notar que, entre los 61 doctorandos que hicieron su devolución, hay coincidencias importantes.

El trabajo de Corbella y Elías (2018), en el que analizan la problemática de los estudiantes extranjeros en la Universidad Nacional del Sur (UNS) en Argentina y proponen una serie de variables para establecer las razones por las cuales esos estudiantes eligen este país como destino para cursar sus estudios de grado, ha sido una referencia para analizar el caso de los estudiantes extranjeros de posgrado en la UCSF, si bien las autores trabajaron con una población diferente ya que indican que en su estudio “[...] se tomaron en cuenta los alumnos internacionales de grado, es decir, aquéllos que se movilizaron con la intención de cursar, complementar o concluir sus estudios en ese nivel”. (Corbella y Elías, 2018, p. 130)

Las primeras preguntas estuvieron destinadas a recabar datos de los encuestados, tales como el año de inicio de la carrera en la UCSF y el país de residencia. Ello nos permitió tener una aproximación necesaria para poder ponderar las respuestas. De las cohortes 2007, 2008, 2009 y 2013 obtuvimos un mayor número de respuestas.

Los datos indicaron el 98% de las respuestas provenían de residentes en Brasil y el 2% restante de angoleños.

La tercera pregunta fue acerca de las razones que los motivaron a elegir a la Argentina como lugar de estudios de posgrado y se trató de una consigna de opción múltiple³. Un 82% de los encuestados (un total de 50 personas) resaltó la calidad académica de la educación de posgrado en Argentina, 16 respuestas que conforman el 26% indicaron motivos económicos, específicamente el costo accesible de los estudios en el país; y la proximidad geográfica fue el tercer indicador en orden de importancia con un 19% (Ver gráfico N° 3)

Consultados en relación a las razones por las que eligió a la Universidad Católica de Santa Fe como lugar de estudio, 31 de los doctorandos se decidieron a partir de la recomendación de alguna persona de su confianza, esto es el 50,8%; 27 lo hicieron por recomendación de la Consultora que ofició de intermediaria, es decir el 44%; 6 indicaron como motivo la elección personal, totalizando el 9,8% y 1 encuestado se pronunció por otras razones, el 1,6%, (Ver gráfico N°4)

Sin embargo, es importante aclarar que las cohortes puras de estudiantes extranjeros se organizaron a través de los convenios firmados con agencias como IFI y ENJUS, es decir que ninguno de ellos tramitó su matriculación directamente en la Universidad.

Las preguntas vinculadas a si recibieron ayuda económica y de qué tipo en caso de haberla recibido, nos proporcionaron los siguientes datos: tan solo 7 de los encuestados afirman haber recibido algún tipo de ayuda económica, lo que representa el 11% apenas. Dos recibieron ayudas económicas que les permitieron cubrir el costo total, y 5 recibieron ayudas económicas parciales. (Ver gráficos N° 5 y 6)

³Esto hace que los porcentajes sumen por encima de 100.

La pregunta siguiente estuvo vinculada a la trayectoria en la UCSF, y se les consultó acerca de si habían completado la carrera. El 52% manifestó haber completado el cursado, pero sin defender aún la tesis, el 27% completó la carrera y defendió la tesis y el 21% no completó el cursado.

La pregunta siguiente estuvo vinculada a la trayectoria en la UCSF, y se les consultó acerca de si habían completado la carrera. El 52% manifestó haber completado el cursado, pero sin defender aún la tesis, el 27% completó la carrera y defendió la tesis y el 21% no completó el cursado.

Preguntados acerca de si continuaron sus estudios de posgrado en otra institución y pudieron doctorarse, obtuvimos 33 respuestas, de las cuales, 16 manifiestan estar escribiendo su tesis o tenerla presentada en proceso de evaluación y tan sólo cuatro, hacen referencia a que obtuvieron su doctorado en otras universidades.

Finalmente, se les inquirió acerca de la calidad de la experiencia como estudiantes de posgrado en Argentina, particularmente en los aspectos relacionados con la trayectoria académica y el nivel de satisfacción con la experiencia, como también a las dificultades que se les presentaron. Por tratarse de una consigna abierta resulta muy difícil tabular respuestas, pero los estudiantes destacan ampliamente la calidad y formación académica de los profesores (35 menciones), la calidad educativa de la UCSF (si bien se preguntó sobre la experiencia en Argentina, todas las respuestas estuvieron referidas a la UCSF), en menor medida aparecen mencionadas la calidad de las instalaciones de la casa de estudios y la experiencia de cursar en otro país y la “maravillosa experiencia que ello significó. Esta variable nos interesa especialmente ya que proporciona una aproximación a la percepción de los propios actores de ese proceso tan particular que conformaron estas cohortes en el marco de la Casa de Estudios, tanto desde el punto de vista académico como del de la gestión a través de

agencias.

Además, la encuesta que aplicamos indaga en torno al recorrido de los estudiantes de posgrado en la UCSF, y a sus expectativas en orden a completar la carrera. Un total de 16 estudiantes, es decir el 26% terminó su doctorado y defendió su tesis; el 54% cursó y aprobó los seminarios, pero no presentó su tesis doctoral, se trata de 33 doctorandos, y 12, es decir el 20%, no completó el cursado. (Ver gráfico N° 7)

De todas las personas que manifiestan haber completado el cursado, pero no han defendido la tesis en la UCSF, 4 manifiestan haberlo terminado en diferentes universidades de su país de origen (Univali, Universidad de Sao Paulo, Pontificia Universidad Católica de Brasil, Universidad de San Francisco Brasil). 11 dicen haber desestimado la posibilidad de obtener el Doctorado y 18, consultan sobre posibilidades para completarlo fuera de término en la UCSF. (Ver gráfico N° 8). El resto se encuentra trabajando en la elaboración de su tesis o bien aguardando el dictamen y la posibilidad de su defensa.

Consultados sobre los aspectos positivos de la experiencia de haber sido estudiante de posgrado en Argentina, el 72% destaca la calidad del cuerpo docente y del programa de estudios de los doctorados de Derecho y Educación, así como la excelencia académica de la Universidad. También, aunque en menor medida, se referencia a la estructura edilicia, académica y de gestión de la Casa de Estudios y al clima acogedor hacia estos recién llegados.

Si bien la pregunta se requería la ponderación de su experiencia en Argentina, las respuestas están claramente asociadas a la experiencia en la Universidad.

Es interesante observar que un porcentaje de alrededor del 30% destacaron la calidad educativa de la Universidad y un 72% a excelencia académica de sus profesores, pero no

como razones de la elección. Sí consideraron que estos indicadores son motivo para recomendar la UCSF.

En cuanto a los aspectos negativos, los principales de acuerdo con lo manifestado fueron las demoras y dificultades en las comunicaciones y los inconvenientes surgidos de la gestión de las consultoras que actuaron como intermediarias. En total, el 44% señala la falta de fluidez en la comunicación y resolución de consultas y trámites, situación vinculada estrechamente a la intermediación de las agencias. Con relación al ámbito académico, la mayor dificultad estuvo en conseguir director de tesis, manifestaron 6 de los 63 encuestados, es decir, casi un 10%.

Las consideraciones sobre rasgos positivos y negativos son muy interesantes para evaluar la experiencia, Un primer dato que nos proporcionan es que en general hay una alta satisfacción con la propuesta académica y su desarrollo; y en cambio, el descontento aumenta en relación con cuestiones administrativas y de gestión, situación que resultaba compleja en parte por la distancia y en parte por la intermediación de las consultoras. Sin embargo, en términos de la formación y de la oferta académica, es importante el porcentaje de doctorandos que las rescata como positivas.

Conclusiones: el saldo de una experiencia

El aumento de la movilidad académica internacional ha cobrado una dimensión muy importante en lo que va del presente siglo, acentuándose las migraciones Sur-Sur. En este contexto, el caso que describimos presenta una serie de particularidades que lo hacen muy interesante.

Este artículo constituye una primera aproximación al estudio de la movilidad académica internacional en la UCSF, un campo aún no abordado en esta Casa de Estudios y escasamente desarrollado en relación con las universidades santafesinas.

En primer lugar, debemos decir que es una experiencia que no se encuadra sin más en el concepto de migración ya que no se trató de estudiantes que se radicaran temporalmente en Santa Fe, sino que tan sólo permanecieron en la ciudad en cuatro ocasiones durante períodos no mayores a los veinte días. Tampoco puede encuadrarse la experiencia de las cohortes cerradas de extranjeros en la UCSF como un caso de internacionalización académica en sentido estricto. El concepto, como hemos explicitado, refiere a las políticas universitarias de cooperación e intercambio en un marco más amplio que la migración de estudiantes.

Por ello proponemos el concepto de movilidad académica internacional como el más adecuado y preciso para describir esta experiencia. Esta categoría nos permite abordar la dimensión de las decisiones institucionales y los vínculos interinstitucionales (en este caso, entre la UCSF y las consultoras), y a la vez, las subjetividades expresadas en las valoraciones de los doctorandos acerca de su experiencia.

Hay que decir entonces que, atendiendo a las subjetividades, estos doctorandos extranjeros se encontraron con algunos de los mismos desafíos de los estudiantes que migran por algunos años para cursar sus estudios de grado o, en menor medida, de posgrado; como pueden ser las dificultades con el idioma, costos de alojamiento y comida y la necesidad de adaptarse a pautas culturales más o menos diferentes a las propias según los casos. De todos modos, las estadías cortas en Santa Fe minimizaron esas dificultades, aunque posiblemente incrementaron otras vinculadas a la distancia.

Con relación a las decisiones institucionales y los acuerdos interinstitucionales, retomamos los aportes de García (2016) acerca del rol del mercado en este nuevo escenario educativo que se inauguró a fines del siglo XX y que marca el ritmo del surgimiento y expansión de los estudios de posgrado, así como las posibilidades de su

financiamiento a través de aranceles. Se explica en parte, a partir de este escenario, la decisión de la UCSF de ofrecer sus propuestas académicas a cohortes cerradas de estudiantes extranjeros, decisión enmarcada en los convenios firmados con entidades como IFI y ENJUS que hacían las veces de intermediarias entre los interesados y las ofertas académicas de varias universidades argentinas.

La movilidad académica sur-sur de las cohortes provenientes de Brasil, exigió adecuar estructuras para hacer factible las trayectorias académicas de estos migrantes, así por ejemplo, se implementó una modificación del formato para el dictado de los Seminarios, comprimiendo el dictado de clases en jornadas intensivas en dos períodos de quince días durante dos años, para favorecer el cursado presencial de las cohortes de extranjeros que podían trasladarse por períodos cortos sin abandonar sus trabajos y actividades. En la experiencia que narramos los estudiantes llegaron a Santa Fe vía Brasil, aun cuando no todos eran brasileños. Además de dos doctorandos de origen mexicano y dos de Ecuador, una de las cohortes del año 2013 contó con un subgrupo de angoleños que fueron incentivados por las autoridades de su país para cursar sus estudios de posgrado en Argentina.

De las encuestas que aplicamos a los doctorandos, se desprende una valoración positiva de la oferta académica de la UCSF y una ponderación favorable a la cordialidad de profesores y personal de la Casa, pero también opiniones menos favorables en relación a cuestiones vinculadas al campo administrativo y de gestión académica; situación que resulta explicable si se tiene en cuenta la intermediación de las consultoras y la distancia geográfica que no siempre es posible suplir eficazmente con medios digitales. El hecho de que los estudiantes no se radicaran en Santa Fe y desconocieran la dinámica del sistema universitario argentino en buena medida, sumado a la escasa frecuencia de sus viajes a este país, fueron otros factores que permiten comprender las dificultades en trámites

y gestiones.

Para la UCSF, el saldo de la experiencia ha sido positivo. Ha sentado precedente para otras cohortes cerradas de carreras de grado y de posgrado, ha permitido visualizar una serie de dificultades de orden administrativo y de gestión, así como comunicacionales que constituyen un desafío para alcanzar mayor fluidez en la resolución de las cuestiones vinculadas a estas áreas; y por último ha definido para los doctorandos una modalidad de cursado intensivo que se mantiene y posibilita la presencia en actuales cohortes de doctorandos extranjeros y de otros que provienen de distintas regiones de la Argentina.

En cuanto a la baja proporción de doctorandos que han defendido su tesis, es un asunto que amerita otro estudio, ya que no se trata de un fenómeno privativo de estas cohortes y ni siquiera de esta Universidad. Sin embargo, debe considerarse también la situación de un porcentaje nada despreciable de doctorandos que se encuentran aguardando su defensa de tesis, la evaluación de estas o en el proceso de su escritura.

Para cerrar este escrito, diremos que la experiencia de las cohortes cerradas provenientes de Brasil en los Doctorados de Educación y Derecho de la UCSF, pueden considerarse un caso muy particular de migración Sur – Sur: una migración por pertenencia académica. Y que constituye una valiosa experiencia en orden a pensar acciones futuras y a generar vinculaciones académicas más complejas con otras instituciones de América del Sur.

Referencias

- Abba, M. (2019) La internacionalización de la educación superior como un proceso dialéctico.
- Percepciones, concepciones y prácticas en las universidades. EDUCO, Neuquén. pp. 79–94.

- Cardozo, G. (2015). *Estudiantes extranjeros/as de la UNLa. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
- CONEAU. (2019). *La CONEAU y el sistema de acreditación regional ARCU-SUR; editado por Jorge Lafforgue; Laura Romero. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.*
- Corbella, V. y Elías, S. (2018) *Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden 'en la decisión de elegir Argentina como destino?'. Perfiles educativos, vol. XL, núm. 160. UNAM, México. pp. 120- 140.*
- García, L. (coord). (2016). *Situación actual del posgrado en Argentina, Brasil y Paraguay: carreras, estudiantes y egresados. Nora Z. Lamfri (coord. gral). Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior - 1a ed. - Córdoba: Encuentro Grupo Editor. P. 75-145.*
- Lamfri, N. y Salto, D. (2016). *La internacionalización de los posgrados en la región. Los casos de Argentina, Brasil y Paraguay. Nora Z. Lamfri (coord. gral). Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior - 1a ed. - Córdoba: Encuentro Grupo Editor. pp 214 – 248.*
- Lvovich, D. (2009). *Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 5, núm. 13, noviembre, 2009- pp. 157-173. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior Buenos Aires. Argentina.*
- Mayer, L. y Catalano, B. (2018) *Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, N° 29. pp. 19 -41.*
- Passarini, J.; Zucarelli, V. y De León, F. (2018). *Evaluación de las movilidades de los estudiantes como Aporte a la mejora de la internacionalización. Actas del V Congreso Internacional “La Gestión Estratégica de la Calidad en las IES de América Latina y el Caribe ante los desafíos del Desarrollo Sostenible”. pp. 115 – 127.*
- Ramirez Valdivia, M. y Latorre Bahamondez, P. (2019). *Conceptos generales sobre internacionalización universitaria. Internacionalización e integración regional. Percepciones, concepciones y prácticas en las universidades. EDUCO, Neuquén. Pp 35- 58.*
- Sangiácomo, M. (2002). *Migrar para estudiar. Los estudiantes bolivianos en la Universidad Nacional de La Plata [en línea]. Sociohistórica, (11-12). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3068/pr.*
- Sosa, M. (2016). *Migrantes en el sistema educativo argentino. Un estudio sobre la presencia de alumnos extranjeros en los estudios de nivel superior. RIES universia.net, N° 19, Vol. VII. pp. 97- 116.*
- UCSF. (2014). *Modelo Educativo. Santa Fe, Editorial UCSF.*
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).*



Número de la obra: 84

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

El Doctorado Latinoamericano en Educación: una experiencia de internacionalización y migración académica en la posgraduación

The Latin American Doctorate in Education: an Experience of Internationalization and Academic Migration in postgraduate studies

O Doutorado Latino-americano em Educação: uma experiência de internacionalização e migração acadêmica na pos-graduação

Luisa Fernanda Mejía Toro

Doctora en Educación
Universidad Federal de Minas Gerais
profesoraluismejia@gmail.com

Lívia Maria Fraga Vieira

Doctora en Ciencias de la Educación
Universidad Federal de Minas Gerais
liviafraga59@gmail.com

Juliana de Fátima Souza

Doctora en Educación
Universidad Federal de Minas Gerais
jusouzarp@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de intercambio y migración de estudiantes latinoamericanos y caribeños en el ámbito del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLA), desarrollado en la Universidad Federal de Minas Gerais. Esta experiencia es resultado de un acuerdo internacional, firmado en el año 2008 entre 11 universidades de 8 países y con la intervención de la UNESCO y la Red Kipus. El curso fue implementado a partir del año 2010 en la UFMG, y ha permitido el encuentro de 61 estudiantes, 29 brasileños y 32 provenientes de otros países

del Sur. El análisis se basó en un estudio documental y en las respuestas a cuestionarios aplicados a egresados del programa y buscó comprender los sentidos de un posgrado de alto nivel en educación, con una mirada latinoamericana. El DLA ofrece una formación gratuita y de calidad, que da garantías para que sus alumnos puedan desarrollar sus estudios, conectarse con otra lengua y cultura y desde allí aportar elementos nuevos para la investigación en políticas públicas y educación. Los encuentros que propicia este programa han contribuido con la formación de investigadores con una visión regional amplia y crítica de la cuestión educativa, fortaleciendo lazos de cooperación y de trabajo duraderos. Además, esta experiencia introdujo en el programa de posgraduación brasileño la necesidad de establecer relaciones sólidas con la producción teórico científica latinoamericana en educación, llevando también la formación de los docentes brasileños a la tarea de orientar tesis desde perspectivas comparada en América Latina.

Palabras clave: Migraciones estudiantiles Sur-Sur, posgraduación, América Latina, Doctorado Latinoamericano en Educación, UFMG.

Summary

This article presents the experience of exchange and migration of Latin American and Caribbean students in the field of the Latin American Doctorate in Education: Public Policies and Teaching Profession (DLA), developed at the Federal University of Minas Gerais. This experience is the result of an international agreement, signed in 2008 between 11 universities from 8 countries and with the intervention of UNESCO and the Kipus Network. The course was implemented in 2010 at UFMG, and has allowed the meeting of 61 students, 29 Brazilians and 32 from other countries of the South. The analysis was based on a documentary study and on the responses to questionnaires applied to graduates of the program and sought to understand the meanings of a high-level postgraduate degree in education, with a Latin American perspective. The DLA offers free and quality training, which guarantees that its students can develop their studies, connect with another language and culture and from there contribute new elements for research in public policies and education. The meetings fostered by this program have contributed to the training of researchers with a broad and critical regional vision of the educational issue, strengthening long-lasting ties of cooperation and work. In addition, this experience introduced in the Brazilian postgraduate program the need to establish solid relationships with Latin American scientific theoretical production in education, also leading the training of Brazilian teachers to the task of guiding thesis from comparative perspectives in Latin America.

Keywords: South student migration, postgraduate, Latin America, Latin American Doctorate in Education, UFMG.

Resumo

Esse artigo apresenta a experiência de intercâmbio e migração de estudantes latino-americanos e caribenhos no âmbito do Doutorado Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente (DLA), desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa experiência é resultado de um acordo internacional, assinado em 2008 entre 11 universidades de 8 países com a intervenção da UNESCO e a rede KIPUS. O curso foi implementado a partir do ano 2010 na UFMG e tem permitido o encontro de 61 estudantes, 29 brasileiros e 32 oriundos de outros países do Sul. A análise se baseou no estudo documental e nas respostas a questionários aplicados a egressos do programa e procurou compreender os sentidos de uma pós-graduação de alto nível em educação, com

um olhar latino-americano. O DLA oferece uma formação gratuita e de qualidade, dando garantias para que os estudantes possam desenvolver seus estudos e interagir com outra língua e cultura e, desde esse viés, aportar novos elementos para a pesquisa em políticas públicas e educação. Os encontros que propicia esse programa têm contribuído com a formação de pesquisadores com um olhar regional amplo e crítico da questão educativa, fortalecendo as parcerias de cooperação e trabalho no tempo. Além disso, essa experiência trouxe para o programa de pós-graduação brasileiro a necessidade de estabelecer relações sólidas com a produção teórico científica latino-americana em educação, levando à formação dos docentes brasileiros para a orientação de teses com perspectivas comparadas na América Latina.

Palavras-chave: Migrações estudantis Sul Sul, Posgraduação, América Latina, Doctorado Latinoamericano en Educación, UFMG.

Introducción

Estimular intercambios y migraciones académicas que potencialicen el aprendizaje entre los países del sur, es considerada una política relevante a partir de un proceso que debe fundarse en objetivos y referentes producidos en y para la región. La internacionalización educativa Sur-Sur en los programas de postgrado *stricto sensu*, constituyen una estrategia importante para enfrentar y superar problemas comunes, en un horizonte de cooperación y solidaridad entre pares. Además, tiene un papel importante para promover la democratización de la educación superior en la región, la construcción de nuevos saberes y la expansión de la innovación endógena. Como lo plantea Gacel-Ávila:

La internacionalización de la educación constituye la respuesta proactiva del mundo académico ante la dinámica global, que favorece una praxis educativa estratégica, proyectada hacia el mundo y coherente con las demandas y necesidades locales para el desarrollo sostenible en un contexto mundializado. Esta dinámica se sustenta en la cooperación, la construcción solidaria de saberes y la transferencia de recursos entre regiones, países e instituciones. (2018, p. 132).

A pesar de lo anterior, la experiencia de intercambios en América Latina ha sido tradicionalmente dirigida hacia universidades de

los países desarrollados tal como se evidencia en los datos sobre movilidad académica, convenios y el carácter de las asociaciones para publicación internacional (Unesco, 2015; OCDE, 2016). Este comportamiento es producto y parte del mantenimiento de una jerarquía entre los sistemas de educación superior alrededor del mundo y al mismo tiempo obstaculiza el crecimiento de la internacionalización Sur-Sur.

En Brasil, la cooperación internacional es señalada como un medio dinamizador del Sistema Nacional de posgraduación, con la captación de conocimiento nuevo y la creación de un ambiente propicio para la innovación, siendo valorizada la intensificación de las relaciones con instituciones del Norte Global, donde está concentrada la mayor parte de las universidades de clase mundial. Por otro lado, el fenómeno de la internacionalización es abordado desde una perspectiva de solidaridad, por la colaboración con otros Estados del Sur, en los cuales la ciencia y la tecnología se encuentran en niveles menos avanzados que en Brasil (Capes, 2010).

Gacel-Ávila, (2018) reporta como en los países latinoamericanos la tasa de intercambio, con relación a la matrícula, corresponde apenas al 0.3% para licenciatura y el 0,03% en posgrado. Las universidades poseen, mayoritariamente, acuerdos con universidades europeas, americanas y australianas (Castro & Cabral Neto, 2012). Según Souza (2018) los egresados de las principales universidades de Brasil, México,

Argentina, Uruguay, Chile, Panamá y Cuba tienen solamente a Cuba como uno de los 10 destinos interesantes para intercambios académicos, sumándose a esta lista Brasil y Chile si se piensa en los 20 países más buscados. A esta tendencia se suman los datos de cooperación internacional para la investigación y publicación de artículos científicos, en las que se mantiene una tendencia hacia los países europeos. En los datos presentados por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2017) en la región un 56% de las instituciones educativas no reporta contar con un programa institucional para apoyar la participación en eventos académicos y solo el 65% presenta estímulos para promover la publicación de artículos científicos.

Una concertación y mayor cooperación en la región no es solo necesaria como importante, pero para que ocurra es necesario, por un lado, la consolidación de los sistemas educativos de la región, pero sobre todo es fundamental la construcción de una identidad colectiva, que establezca lazos de solidaridad y pertenencia. Para Domingues (2009), una integración regional de este tipo solo será posible a través de la construcción de una identidad colectiva para que se conviertan en verdaderos planes de modernización. Esto es lo que se ha intentado, sin mucho éxito, en los casos de los bloques económicos como el Mercado Común del Sur (Mercosur), formado por Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay, Venezuela y Bolivia – este último en proceso de inclusión y Venezuela actualmente suspendido - del que además participan Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Guyana y Surinam como asociados; y la Comunidad Andina, formada por Bolivia,

Colombia, Ecuador y Perú. El autor señala que una de las fallas de estos modelos es que no llegan a movilizar profundamente las sociedades que quieren aproximar, todo esto por la falta de una responsabilidad compartida y una identidad común.

Específicamente para educación se encuentran convenios como Andrés Bello¹, el Sector Educativo del Mercosur², Consejo Suramericano de Educación de la Unión de Naciones Suramericanas³ y Alianza del Pacífico⁴. Estos programas funcionan desde una lógica intergubernamental, que envuelve los Ministerios de Educación u otras representaciones oficiales de los países firmantes que acordaron metas y acciones para el desarrollo de la educación superior desde una perspectiva regional. El programa Enlaces⁵ por ejemplo tiene una gestión mixta, con una Comisión de acompañamiento formado por el director del Iesalc⁶, organismo internacional, y por representantes de instituciones de educación superior de diversos países, que cumplen papeles de consultoría, soporte técnico y desarrollo de una agenda de trabajo. Perrota (2016) por su parte, resalta que entre los grupos del sur global el Mercosur es el acuerdo que más avanza en la institucionalización de políticas para la educación superior en el polo en el que actúa.

Los programas de posgraduación en América Latina han venido cobrando protagonismo y diversificado sus perfiles a lo largo del tiempo. Hoy en día a pesar de la oferta ser mayor, el acceso y la permanencia aún continúan siendo desafíos que hacen que la experiencia de la

¹Tratado firmado en 1970, que tiene como objetivo la integración educativa, científica, tecnológica y cultural entre los países de la Comunidad Andina.

²Espacio de coordinación de las políticas educativas de los países miembros y asociados del Mercosur.

³Institución intergubernamental que busca armonizar los sistemas académicos nacionales de 12 países que lo integran.

⁴Bloque comercial creado en 2012, que en el campo de la educación promueve la movilidad entre los países miembros.

⁵Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior

⁶Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y en el Caribe

posgraduación sea muy diferente y desigual en el continente. Políticas con perspectivas neoliberales han posibilitado el establecimiento de programas educativos, que, siendo ofrecidos por universidades privadas o públicas, tienen costos muy altos y porcentajes de duración muy superiores a los inicialmente propuestos. Algunos países han enfocado sus políticas en estrategias de financiación en lugar de oferta, como créditos educativos o, en menor cantidad, con apoyo de entidades no gubernamentales, becas que ayuden al pago de los gastos de colegiatura e investigación.

Estas características sumadas a los contextos sociales y culturales de la región colocan a la oferta educativa y de producción del conocimiento desde el Sur en una desventaja aun mayor de la ya impuesta por el efecto del proceso de colonialidad de poder, del ser y del saber (Escobar, 2000; Lander, 2000; Quijano, 2012) que ha colocado en manos del Norte Global el protagonismo en los discursos y el monopolio del conocimiento. Es por esto por lo que, para contrarrestar esta situación, o al menos desde el escenario educativo, es necesaria la creación de lazos y parcerías en los que la propia región sea el centro de discusión y reconstrucción del saber. Para Gacel-Ávila (2018) el establecimiento de relaciones de hermandad entre las universidades de la región puede nutrir el conocimiento de los países participantes, y con ello aumentar la posibilidad de nuevas fuentes de pares académicos en la investigación y la producción del conocimiento, aprovechando las oportunidades que trae la globalización, la universidad puede ayudar a forjar el futuro de la sociedad.

Las formas de integrar e internacionalizar la educación en la región puede partir de parcerías para investigación, redes de producción de conocimiento, intercambios de estudiantes, profesores e investigadores, pero también puede darse a partir de la creación de programas y sistemas educativos a partir de la concertación y el dialogo entre actores. En este texto presentamos la experiencia del Doctorado

Latinoamericano en educación:

Políticas públicas y Profesión docente (DLA), el proceso de constitución de esta propuesta educativa como parte de un acuerdo entre varios países de América Latina, los objetivos pactados en su establecimiento y la implementación de uno de sus polos en la Universidad Federal de Minas Gerais. Este programa es ejemplo de los alcances que pueden tener procesos educativos construidos a partir de ejercicios de migración e intercambio y a su vez, trae consigo una propuesta interesante que puede inspirar algunos caminos para la posgraduación y la investigación en la región.

El Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas públicas y profesión docente

El DLA fue construido a partir de un acuerdo firmado entre Universidades de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Perú y Venezuela. Con este acuerdo se buscaba la construcción de un programa de postgrado *stricto sensu*, para promover la formación calificada de doctores en el área educativa, con capacidad para investigar y producir conocimiento sobre la realidad regional. Teniendo un enfoque inicialmente en el estudio de las políticas educativas de la región hoy congrega trabajos que han pensado una gran gama de procesos y sistemas educativos, fortaleciendo así la formación de hacedores de política y de docentes de alta calidad en su práctica y en investigación. Este programa doctoral tiene como marco de fondo la necesidad de posibilitar diálogos y producción de conocimiento educacional de y para la región usando referencias, experiencias y prácticas del contexto como centro del debate.

La propuesta de organizar un doctorado en educación sobre una perspectiva regional fue discutida por primera vez, según la síntesis histórica de Souza (2018), en el ámbito de una reunión en el año 2006 de la Red Kipus – Red de profesores para América Latina y el Caribe.

Esta es una Red vinculada a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco (Orealc), que congrega instituciones formadoras de profesores de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Perú y Venezuela, con el objetivo de contribuir en la discusión sobre políticas públicas nacionales sobre docencia; así como el de apoyar la construcción de alianzas intersectoriales en el fortalecimiento de la profesión docente potencializando el protagonismo de las instituciones formadoras en las transformaciones educativas. Así, en el Encuentro Regional de la Red Kipus, realizado en Venezuela en octubre de 2006, fue firmada una carta de compromiso en la cual instituciones de diferentes países establecían la intención de desenvolver un programa de posgraduación *stricto sensu* enfocada en la cuestión de la profesión docente, que diera cuenta de las peculiaridades del subcontinente latinoamericano y caribeño. La discusión fue retomada en agosto de 2007, durante un congreso internacional sobre la evaluación de la función docente realizado en Chile, cuando miembros de la red allí presentes conformaron una nueva agenda para tratar específicamente del doctorado.

La primera reunión de trabajo oficial del DLA se dio en los días 08 y 09 de octubre de 2007, en Venezuela, con el fin de discutir efectivamente la visibilidad de creación del programa, sus propósitos y su sentido. El encuentro fue organizado por la Unesco⁷, a través de la Orealc⁸ y también del Iesalc que había sido vinculado a la iniciativa, con la participación de representantes de las instituciones de la educación superior que se ofrecieron como voluntarios para ser sede en sus países del

futuro doctorado – la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela; la Universidad Pedagógica Nacional de México; la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; la Universidad Tecnológica San Antonio de Márchala de Ecuador; la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras; la Pontificia Universidad Católica del Perú; la Universidad Federal de Minas Gerais del Brasil; y cuatro instituciones chilenas (Universidad del Bío-Bío, Universidad de la Frontera, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez). En esa reunión se nombró un grupo técnico⁹ para avanzar en el diseño de la propuesta del DLA, incluyendo el compromiso de los participantes de presentar ante sus instituciones un modelo de Acuerdo de Cooperación Institucional que debería ser firmado por todos. Como resultado, un Acuerdo Internacional fue suscrito por las instituciones de educación superior participantes del encuentro, en el año 2008.

La puesta en marcha de la propuesta original del programa de posgraduación ha tenido diferentes desarrollos en los países vinculados. La Universidad Federal de Minas Gerais fue la primera a institucionalizar el DLA dentro del programa de posgraduación en educación, con apertura de proceso para selección de alumnos en 2009 e inicio en 2010. Este programa, de ingreso anual, en 2020 completa nueve cohortes. En la Universidad Pedagógica de México el DLA se encuentra vinculado al Doctorado de Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, a la fecha cuentan con un grupo de alumnos ya graduados y que se encuentran hoy siendo parte del escenario académico mexicano y ecuatoriano, de donde eran oriundos y se espera una nueva llamada para apertura de grupo para

⁷Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁸Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

⁹Los docentes que participaron de la reunión representando al PPGE/UFMG y que contribuyeron en las articulaciones y concepciones del Doctorado fueron: Dalila Andrade Oliveira, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Inês Assunção de Castro Teixeira.

el 2021. En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela se desarrolló un programa independiente que ha formado ya seis cohortes con excelentes producciones y discusiones para la educación en el país. Mas recientemente, en 2015 en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras se inaugura el DLA con un ingreso en el primer año de 40 estudiantes. Ya en las otras universidades el convenio con el DLA se manifiesta hoy como parte de las líneas de trabajo de otros programas ya constituidos en las instituciones, como en el caso de Colombia, donde el DLA se vincula al Doctorado interinstitucional de Educación de Colombia el cual a su vez es ofrecido por tres universidades (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle).

La experiencia de la Universidad Federal de Minas Gerais y sus alumnos

En Brasil el DLA se instituye como un curso que integra el Programa de Posgraduación en Educación PPGE/FAE/UFGM desde 2010. El PPGE fue creado en 1971 con el programa de maestría, luego, 20 años después surge el Doctorado. La maestría cuenta hoy con 1.278 trabajos de final de curso aprobados y el doctorado 645 tesis. Estos cursos son ofrecidos en modalidad presencial, formando investigadores en educación, profesores, hacedores de políticas educativas y otros profesionales para diferentes organizaciones sociales y educacionales. Actualmente el programa cuenta con 95 docentes, y más de 400 estudiantes. Y se encuentra organizado en doce líneas de investigación: Educación y Ciencias; Educación y Lenguaje; Sociología de la Educación: Escolarización y Desigualdades Sociales; Educación Matemática; Educación, Cultura, Movimientos Sociales y Acciones Colectivas; Historia de la Educación; Política, Trabajo y Formación Humana; Políticas Públicas de Educación: Concepción, Implementación y Evaluación; Psicología, Psicoanálisis y Educación; Infancia y Educación Infantil;

Docencia: Procesos Constitutivos, Sujetos Socioculturales, Experiencias y Practicas; Currículos, Cultura y Diferencia.

Es en este contexto que se establece el DLA en la universidad minera, convirtiéndose en una de las experiencias más importantes de implementación del acuerdo inicial, constituyéndose también, en la única experiencia de Doctorado Latinoamericano en Educación en Brasil. La UFGM ha sido actor de gran importancia en la construcción de este programa, debido a la capacidad desarrollada a lo largo de su trayectoria. Frente a los otros países firmantes, la UFGM era la que tenía más posibilidades concretas para la implementación de la propuesta, por su estructura física y administrativa, su cuerpo docente de alta calidad, su experiencia en investigación, y por tratarse de una universidad pública gratuita, lo que le daba un atractivo importante para atraer educadores latinoamericanos que en otros contextos no tendrían condiciones para obtener el título de doctor.

El acuerdo inicial entre estos países tenía como visión la construcción de una estructura curricular común de postgrado, y unas condiciones paritarias para la formación de los alumnos. El currículo consiste en 24 créditos, 16 de los cuales son de diciplinas obligatorias, siendo Bases Epistemológicas de la Investigación Educativa (4 créditos); Escenarios y Políticas Públicas en Educación en América Latina (4 créditos); Profesión Docente en América Latina (4 créditos); Seminarios de Investigación y Seminario en Educación (4 créditos); Disciplinas Optativas (6 créditos); Comunicación Científica (2 créditos).

Para los alumnos fueron dispuestas algunas condiciones con el fin de orientar el perfil y el tipo de investigación que se espera sea desarrollado. Los candidatos brasileños, tienen como exigencia que los proyectos de investigación cumplan alguno de los siguientes requisitos: i) tratar de temas educativos, en contraste o comparación de la realidad de países

latinoamericanos o ii) que estos temas sean, por lo menos, sobre un país de América Latina, excepto el Brasil (UFMG/PPGE, 2013). La movilidad académica representa otra condición obligatoria para los brasileños, que deben permanecer en otro país de la región por un período mínimo de seis meses. De esta manera se promueve efectivamente la formación de doctores brasileños en educación en una perspectiva ampliada, más allá de la nacional. Por su parte para los alumnos extranjeros, el reglamento establece la obligatoriedad de la residencia en la ciudad de Belo Horizonte por lo menos en el primer año. Para este caso se cuenta con una beca otorgada por una agencia de financiamiento nacional, reservada para esta finalidad por el PPGE a cada nueva convocatoria. También se espera que el grupo pueda reunirse en Brasil en el último semestre del doctorado, para la conclusión de la tesis, pero sin garantía de apoyo financiero. En cuanto a la investigación, se espera que ellos realicen trabajos que traten de temas pertinentes a las políticas educativas, al pensamiento pedagógico, a la formación y profesión docente, considerando la diversidad de enfoques teórico-metodológicos y a la realidad de uno o más países de la región.

Además de lo anterior, una política de reciprocidad es establecida con la posibilidad de redirigir las tesis y los trabajos de curso en portugués y en español, así como la oportunidad de cursar español o portugués como segunda lengua dentro de la misma universidad. Los alumnos deben comprobar al final del segundo año el dominio de dos idiomas que en el caso de los hispanohablantes debe incluir el de portugués. Otra característica que llama mucho el interés y

garantiza la permanencia de los estudiantes tanto brasileños como extranjeros es la posibilidad de obtener una beca de estudios, por parte de agencias de fomento nacionales a través del programa de posgraduación, para todo el desarrollo de su programa doctoral. Este esfuerzo representa el compromiso de la UFMG con una internacionalización solidaria en el ámbito de América Latina y Caribe. Lamentablemente una estrategia parecida no ha sido garantizada por el PPGE para los brasileños en su proceso de estancia en el exterior, para este propósito, los alumnos han buscado apoyo en algunas entidades de fomento o hasta mismo han corrido con sus propios gastos. Aquellos brasileños con becas nacionales permanecen en sus intercambios con estos mismos recursos, sin otros subsidios.

En la experiencia del DLA de la UFMG el perfil de los estudiantes demuestra algunos datos interesantes que evidencian el comportamiento de la posgraduación en la región, pero que al mismo tiempo pueden ayudar a proyectar el comportamiento de esta, si se piensa desde programas de construcción entre países. Al final del primer semestre de 2020, el DLA acumulaba un total de 61 matrículas desde su primera oferta, siendo 29 de brasileños, 14 colombianos, 6 argentinos, 4 ecuatorianos, 4 peruanos, 2 chilenos, 2 cubanos. Como puede verse en la tabla 1 donde relacionamos las nacionalidades y los años de ingreso. Para esta misma fecha 42 tesis ya habían sido presentadas y las otras 19 se encuentran en desarrollo. La permanencia en el curso y tiempo de aprobación de créditos y de presentación de las tesis es mayoritariamente de 48 meses, con ninguna deserción.

TABLA 1

Número de nuevas matrículas en el doctorado latinoamericano en la UFMG por nacionalidad y por año, 2010-2020

Nacionalidad	N° de nuevas matrículas por año										Total
	2010	2011	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Brasil	3	2	3	3	5	4	3	4	2	-	29
Argentina	1	1	1	1	1	-	1	-	-	-	6

Chile	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Colombia	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	14
Ecuador	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	4
Perú	-	1	1	-	1	-	-	1		-	4
Cuba	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Total	6	6	10	6	8	6	6	8	4	1	61

Nota. Fuente: Elaboración propia con informaciones obtenidas del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais.

Souza (2018) como parte de su investigación doctoral, titulada “Itinerarios de la Internacionalización de la Educación Superior Brasileña en el ámbito de América Latina y el Caribe”, recogió testimonios de exalumnos del doctorado, algunos de los cuales presentamos en este trabajo para ampliar nuestra comprensión sobre la experiencia de este programa. Fueron entrevistados 17 Egresados (10 extranjeros y 7 brasileños) que habían sido alumnos y completado sus tesis en el programa en el periodo 2011 - 2016. Esta investigación conto con todos los protocolos éticos de investigación y se reservan sus nombres como en el trabajo original.

Cuando interrogados por el motivo de no realizar el doctorado en sus países de origen, los extranjeros manifiestan como principales razones el alto costo financiero de la modalidad *stricto sensu* (3 personas), o por la falta de una oferta de posgraduación y en especial de doctorados en sus países (5 personas). Hubo un sujeto quien señaló que recurrió al Brasil por la calidad del sistema nacional de educación superior y otro que informó que tenía razones laborales, personales y políticas para no continuar los estudios en su país. De los diez encuestados internacionales, tres nunca habían pensado anteriormente en realizar un doctorado en el exterior; otros tres nunca habían pensado en cursarlo en algún otro país vecino; y cuatro ya habían imaginado dar continuidad a su trayectoria académica en un país de otro continente.

La educación comparada es uno de los referenciales de este programa, principalmente por la propia experiencia del programa de pensar la educación en América Latina y hacerlo a partir de las realidades traídas por los propios

colegas, y especialmente por la recomendación a los alumnos brasileños de estudiar otra realidad educativa. Sobre esta experiencia los egresados brasileños manifestaron como importante la oportunidad de “profundizarse” en el intercambio, por ser una “experiencia riquísima de investigación y trabajo de campo” (EgresadoDLA_brasileño1 Traducción nuestra) lo que queda evidente en el testimonio de otro de los participantes: “Tuve la oportunidad de descubrir detalles de otro sistema educativo público [...]. Conviví con una organización universitaria diferente de aquella en la que estaba matriculado como doctorando y de aquella en la que soy profesor efectivo. Visite escuelas [de la capital y del interior] del país [donde realice el intercambio]” (EgresadoDLA_brasileño6 Traducción nuestra). En este contexto, enfatizan que el intercambio “favoreció una lectura crítica de la realidad educacional en América Latina”, constituyendo una “oportunidad de comprensión del fenómeno educativo de manera más incluyente y plural” (EgresadoDLA_brasileño3 y EgresadoDLA_brasileño5 Traducción nuestra).

Los egresos, nativos y extranjeros, clasificaron como muy relevante la formación propiciada durante la trayectoria en el DLA. Ellos destacaron las contribuciones del punto de vista instrumental, por el perfeccionamiento de las habilidades de producción de conocimiento relativo a la cuestión de las políticas públicas y de profesión docente; las contribuciones desde el punto de vista de las relaciones establecidas, resaltando los lazos de amistad y profesionales que podrán impulsar proyectos colaborativos en el futuro; y, aún los beneficios del punto de vista cultural, una vez que el curso ha inspirado el sentido de pertenencia a América Latina y el

Caribe. Otro mérito de la movilidad educativa, según los egresados, tiene a ver con la investigación pues esta permite estrechar lazos académicos. Ellos comentan:

por el perfeccionamiento de las habilidades de producción de conocimiento relativo a la cuestión de las políticas públicas y de profesión docente; las contribuciones desde el punto de vista de las relaciones establecidas, resaltando los lazos de amistad y profesionales que podrán impulsar proyectos colaborativos en el futuro; y, aún los beneficios del punto de vista cultural, una vez que el curso ha inspirado el sentido de pertenencia a América Latina y el Caribe. Otro mérito de la movilidad educativa, según los egresados, tiene a ver con la investigación pues esta permite estrechar lazos académicos. Ellos comentan:

La experiencia del sanduiche (nombre dado al intercambio académico) favoreció el establecimiento de intercambios de investigación. Hoy como profesora de educación superior, he buscado establecer proyectos con colegas del país en el que hice mi sanduiche (EgresadoDLA_brasileño4 Traducción nuestra).

Me aproxime a personas que gerenciaban la política pública estudiada en el doctorado (EgresadoDLA_brasileño6 Traducción nuestra).

El DLA presenta un gran potencial para el desarrollo de parcerías internacionales productivas y duraderas. Luego de la conclusión

del curso, tres brasileños ya habían regresado al país donde habían hecho el intercambio sea por motivos académicos o profesionales.

Hasta el inicio del año 2020, 42 tesis habían sido presentadas y aprobadas. Estos trabajos presentan una diversidad muy importante entre las temáticas, referenciales y metodologías implementadas, pero todos tienen como común denominador la educación en América Latina. Las tesis aquí producidas son el resultado de la experiencia de un curso que congrega alumnos de diferentes partes de América Latina, que encuentran en el programa un escenario para intercambiar sus experiencias, sus lenguas, sus culturas y la realidad educativa. Los procesos de encuentro, producto de las experiencias individuales y el estudio de las experiencias locales, permiten una visión compleja del contexto educativo latinoamericano.

Para ejemplificar esto, hicimos una revisión bibliográfica de los trabajos producidos por los egresados del programa hasta 2020, y los categorizamos según el objeto de estudio. Aclaramos que esta categorización integra una multiplicidad de abordajes que podrían incluirse subcategorías para explorar con mayor profundidad los aportes que ofrecieron estas tesis doctorales, así como muchos de estos trabajos podrían pertenecer a dos de las categorías propuestas, pero para su definición nos enfocamos en la dirección que los mismos investigadores les dieron a sus trabajos según lo manifestado en los resúmenes de estos. En la tabla 2 puede verse los títulos y autores de los documentos analizados.

Tabla 2

Producción académica del Doctorado Latinoamericano en Educación: políticas públicas y profesión docente hasta el primer semestre de 2020, por año de ingreso

Estudiante	Nacionalidad	Director (a) / Tutor (a)	Título del Trabajo
2010 - 2014			
Ana Lúcia Faria	Brasileña	Inês Assunção de	Fora do Quadro: Discursos Sobre

de Azevedo			Castro Teixeira	Educação e Cinema na Argentina e no Brasil (1910/1940 - 1990/2010)
Blanca Pardo	Olivia Díaz	Colombiana	Regina Helena de Freitas Campos	A Rede de Sociabilidade da Escola Nova na América Latina como Possibilidade para Produzir, Circular e Apropriar Conhecimentos em Educação
Breyner Ricardo de Oliveira		Brasileño	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto	A Implementação dos Programas Bolsa-família e Oportunidades a Partir da Condicionalidade Educacional: uma Análise a Partir dos Agentes Públicos de Base
Maria Elena Ortiz Espinoza		Ecuatoriana	Marlucy Alves Paraíso	Currículos por Competencias en la Educación Infantil: ¿Otras Estrategias de Gobierno de los Infantes?
Maria Batista	José Pinto	Brasileña	Ângela Dalben	Docência Universitária na Percepção dos Professores de uma Universidade Pública no Brasil e na Argentina no Contexto Atual
Silvia Barco	Noemi	Argentina	Dalila Andrade Oliveira	Políticas de Focalización Educativa En Tiempos de Inclusión Educativa. El Caso de Las Escuelas Primarias de Jornada Extendida en la Provincia de Río Negro, República Argentina

2011 – 2015

Ana Sagrario	Maria Tello	Argentina	Inês Assunção de Castro Teixeira	Trabajo Docente y Políticas Institucionales en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, 2011-2015
Hesley Silva	Machado	Brasileño	Eduardo Fleury Mortimer	Professores de Biologia e Ensino de Evolução: uma Perspectiva Comparativa em Países com Contraste de Relação Entre Estado e Igreja na América Latina
Luis Vasquez	Fernando Zora	Colombiano	André Márcio Picanço Favacho	Políticas Docentes o de Las Tecnologías de Formación, Existencia y Desaparición Del Maestro En Colombia
Magaly del Rocio Robalino		Ecuatoriana	Dalila Andrade Oliveira	Políticas Educativas y Valorización de la Profesión Docente Una Revisión de las Políticas Educativas Nacionales gubernamentales en Ecuador y Perú 1995-2010
Márcio de Lima	Roberto	Brasileño	Silvania Sousa do Nascimento	Projeto Uca e Plano Ceibal como Possibilidades de Reconfiguração da

Ronal Rodolfo Garnelo Escobar	Peruano	Dalila Andrade Oliveira	Prática Pedagógica com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação La Formación Docente Inicial en el Perú: Cambios y Continuidades en la Gestión y el Currículo. (1990-2010)
2013 – 2017			
Adenilson Souza Cunha Júnior	Brasileño	Leôncio José Gomes Soares	Formação de Professores para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil e no Chile: Um Estudo Comparado entre o Estado da Bahia e a Região de Valparaíso
Carlos Manuel Crespo Burgos	Ecuatoriano	Bernardo Jefferson de Oliveira	Transformaciones Educativas En Ecuador y Bolivia (2005 – 2013). Escenarios En Disputa y Nuevos Sentidos Par La Educación (Sumak Kawsay / Suma Qamaña)
Daniel Fabian Roca Flores	Peruano	Rogério Cunha de Campos	El Trabajo del Profesor en una Universidad Peruana Originaria de los Movimientos Estudiantiles
Diego Fernando Bolaños	Colombiano	Marcelo Ricardo Pereira	‘Respiramos el Mismo Pero Somos Diferentes’ - Constitución de Subjetividad en Adolescentes Integrantes de Agrupaciones Juveniles de Ciudad en Mar del Plata (Argentina) y Cali (Colombia)
Eugênio Magno Martins de Oliveira	Brasileño	Inês Assunção de Castro Teixeira	Fernando Birri e Paulo Freire: educação e cinema em diálogo como práticas da liberdade”
Felipe Andrés Zurita Garrido	Chileno	Luciano Mendes de Faria Filho	Las Políticas Públicas Educativas sobre el Trabajo Docente en Chile: Análisis de la Configuración Estatal de la Docencia durante la Dictadura Militar (1973-1990)
Gloria Constanza Aguirre Pinzon	Colombiana	Ana Lydia Bezerra Santiago	El Psicoanálisis y la Educación: Estudio de Casos de Estudiantes Nominados con Limitación Cognitiva
Leonardo Marques Soares	Brasileño	Silvania Sousa do Nascimento	Etnoastronomia, Interculturalidade e Formação Docente nos Planetários do Espaço do Conhecimento UFMG e do Parque Explora
María Sol Villagomez Rodriguez	Ecuatoriana	Rogério Cunha de Campos	Práctica de la Interculturalidad, descolonización y Formación Docente. El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador

Zulma Lenarduzzi	Viviana Argentina	Inês Assunção de Castro Teixeira	Generaciones de Profesoras Sindicalistas Argentinas: Fragmentos de Historia (años 1984-2016)
2014-2018			
Ageu Mazilão Filho	Quintino Brasileiro	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	A Política Pública Educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia
Denise Maduro Passades	Bianca Brasileira	Rosemary Dore	Estudo Comparado sobre Evasão na Educação Profissional - Brasil e Argentina
Francisco Camelo Bustos	Javier Colombiano	Jussara Araújo Loiola	Contribuciones de ambientes de modelación matemática a la constitución de la subjetividad política
Luisa Mejía Toro	Fernanda Colombiana	Arnaldo Moura Vaz	Estudio Comparado de las políticas Públicas de Educación Ambiental de Brasil y Colombia
Miguel Gallegos Vicente	Omar Argentino	Maria Cristina Soares de Gouvea	La institucionalización del saber psicológico en América Latina (1900-1940): un estudio comparado de sus condiciones intra y extra disciplinarias
Silvana Biondi	Oliveira Brasileira	Francisca Izabel Pereira Maciel	Programas de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: Brasil e Argentina uma análise comparada
2014 – 2019			
Eduardo Santos Moura	Junio Brasileiro	Inês Assunção de Castro Teixeira	Des/Obediência na De/Colonialidade da Formação Docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia)
Fabrine Silva	Leonard Brasileiro	Luiz Alberto Oliveira Gonçalves	Atos infracionais e delitos em contextos escolares na visão dos operadores do judiciário em Belo Horizonte e em Bogotá
Joaquim Ramos	Brasileño	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Análise Contrastiva das Estratégias de Resistência das Crianças Frente à Regulação dos Adultos em uma Instituição de Educação Infantil Brasileira e Duas Colombianas
Jorgelina Tallei	Ivana Argentina	Júlio Emílio Diniz Pereira	La dimensión política e intercultural en la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera: análisis del Programa "pedagogía Intercultural" de la UNILA
Juan Arturo	Peruano	Rosemary Dore	Política Educacional no Peru na

Maguiña Agüero				Transição do Século XX ao Século XXI: Do Trabalho como Princípio Educativo ao Empreendedorismo na Educação
Lyda Mayerly González Orjuela	Colombiana	Ana Maria Rabelo Gomes		Personas del Conflicto Armado Colombiano en Situación de Escolaridad, Una Mirada desde la Pedagogía Decolonial
Maria das Dores Pimentel Nogueira	Brasileña	Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves/Leôncio Soares		A Participação da Universidade e da Extensão Universitária no Processo de Colonização do Pensamento na América Latina
Marília Sousa Andrade Dias	Brasileña	Inês Assunção de Castro Teixeira		‘Para estes meninos e meninas, qual docência?’ (Escolas de Sistemas Socioeducativos Brasil-Colômbia)
Gabriel Mancera Ortiz	Colombiano	Jussara de Loiola Araújo		Conocer Reflexivo em Contextos de Modelación Matemática desde una Perspectiva Socio Crítica
Gislene Marino Costa	Brasileña	Júlio Emílio Diniz Pereira		Formação de Professores de Música na Argentina: Políticas Curriculares, Concepções e Modelos de Formação Docente
Juliana Santos da Conceição	Brasileña	Júlio Emílio Diniz Pereira		Estudo Comparado de Ações de Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Superior no Brasil e na Argentina
Kildo Adevaír dos Santos	Brasileña	Dalila Andrade Oliveira		O Pensamento Vivo de José Carlos Mariátegui: Fonte para uma Pedagogia Latino-Americana
Miguel Alejandro Uribe Martín	Colombiano	Inês Assunção de Castro Teixeira		Del Tiempo de Docentes entre Tablero y Pantalla ‘Tejidos en la Experiencia del Tiempo de los Docentes Bimodales’
Alexandre Fraga de Araújo	Brasileño	Maria Isabel Antunes Rocha		Representações sociais do uso das TICs nas Práticas Pedagógicas de Educadores dos CEFFAs do Espírito Santo/Brasil e Santa Fé/Argentina

Nota. Fuente: Elaboración propia con informaciones obtenidas del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Las tesis se encuentran disponibles en www.repositorios.ufmg.br.

Agrupamos estos trabajos en 6 categorías, aquellos que analizaron o evaluaron Sistemas y/o la experiencia de Programas Educativos específicos, 15 trabajos; trabajos que tienen como enfoque la Formación y el Trabajo Docente, 15 trabajos; Evaluación y Análisis

de Políticas Educativas, 7 trabajos; trabajos sobre la Influencia de Políticas Sociales en la Educación, 1 trabajo; trabajos que discursaron sobre Currículos Educativos, 1 trabajo; tesis que analizan la relación de Teorías Psicológicas en la Experiencia Educativa, 3 trabajos.

La presencia de trabajos mayoritariamente enfocados en analizar la formación y el trabajo docente, así como sistemas y programas educativos, seguido por aquellos que estudian políticas públicas, responde al carácter mismo que constituye el programa doctoral. Su identidad, así como las disciplinas ofrecidas inclinan la balanza hacia estos intereses, pues tanto la universidad como los alumnos ya traen estas preocupaciones a la hora de escoger el programa. Además, en los primeros años de implementación del programa estas eran las

líneas de investigación asociadas. A partir del ingreso de 2014, nuevos profesores y líneas de investigación del programa de posgraduación participan del DLA y con esto se diversifica también los intereses y objetos de investigación. Tanto en los trabajos ya aprobados y publicados como los que están en curso, los objetos de investigación hoy abordan una importante diversidad de temáticas, que honrando los intereses y referentes establecidos en los objetivos del DLA permiten una amplitud de análisis para pensar la educación en América Latina.

Producción académica DLA, según las temáticas

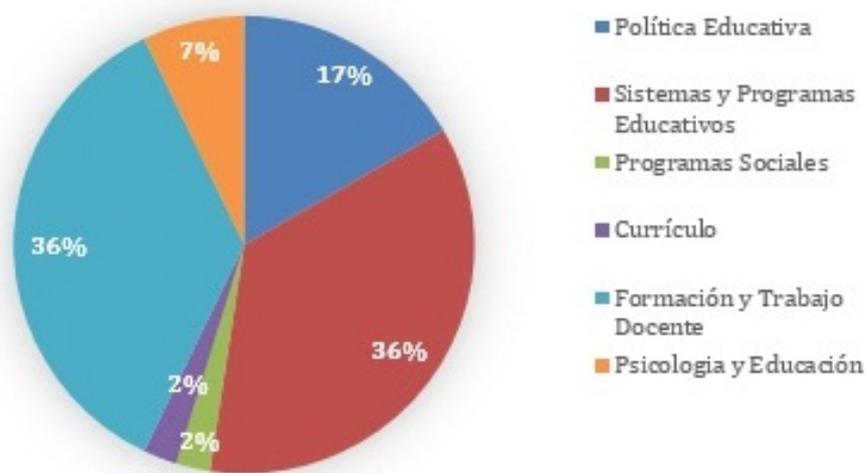


Ilustración 1. Temáticas abordadas en la producción académica del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas públicas y profesión docente. Elaborado por las autoras.

Los trabajos que tienen como enfoque las políticas públicas y la formación de profesores procuran la interpretación de estrategias y lineamientos que han sido propuestos e implementados en los diferentes contextos que se viven en América Latina. Se destacan particularidades y experiencias, así como se evalúan y se hacen críticas al efecto o impacto que estas han provocado en los lugares donde se han puesto en marcha. Es muy importante que docentes, actores educativos de la región produzcan estudios sobre la formación de

docentes y sobre las políticas y sistemas educativos que se generan para la región. Estos estudios pueden servir de referente para la evaluación y elaboración de los lineamientos que orientan la educación en el continente de una forma más crítica y contextualizada del fenómeno estudiado. Tenemos aquí un cuerpo teórico que es referente para pensar cómo se propone la educación en América Latina y cuáles son las posibilidades para repensar la forma de hacer educación y de formar los maestros en y desde el Sur.

En el trabajo desarrollado por Maduro *et al* (2019) se presenta la relación de la producción académica del programa con relación a la educación comparada, las autoras destacan como la misma construcción colaborativa, el encuentro de alumnos oriundos de diferentes contextos, las disciplinas ofrecidas y la misma producción académica, se constituyen en una visión crítica de la educación comparada. Los autores defienden como desde este programa se piensa y reflexiona la educación en América Latina desde referentes y experiencias locales, lo que trae un análisis más complejo de las realidades estudiadas e inspira propuestas más contextualizadas. De los trabajos analizados por las autoras, 13 de las tesis aprobadas hasta 2018 presentaban una propuesta de estudio comparado, número que, incluyendo los trabajos de 2019 y 2020 sube a 19 como puede verse en las informaciones presentadas en la tabla dos. Pero se mantiene la tendencia, descrita por las autoras, en cuanto a los países estudiados: experiencias brasileñas relacionadas con otras de países como Argentina, Colombia, México y Uruguay. O trabajos que relacionan experiencias de otros países como Perú y Bolivia, Ecuador y Bolivia, Ecuador y Perú, Argentina y Colombia.

Una de las contribuciones del programa ha sido la importancia dada a explorar el referencial decolonial, como un marco crítico que busca integrar autores del Sur a las discusiones de sala de aula y al cuerpo teórico de las tesis. Así, se evidencia la crítica y el interés para integrar otros discursos, referenciales y cosmogonías a la reflexión y producción de conocimiento sobre la educación. Están entre las referencias metodológicas y teóricas de disciplinas y tesis, tanto autores reconocidos por la producción crítica en ciencias sociales y educación dentro de la tradición occidental, eurocéntrica, y, al lado de estos, autores del Sur, de diversos orígenes académicos y sociales, referencias directamente relacionadas al movimiento decolonial, así como discursos y críticas desde saberes otros. Este ejercicio fortalece el reconocimiento de los saberes que se producen en esta región y al mismo tiempo permite una visión crítica y contextualizada a la

hora de hacer los análisis y escoger los objetos de investigación.

Más específicamente, el efecto de este esfuerzo puede comprobarse, en la producción de tesis elaboradas desde una perspectiva decolonial (5 trabajos), así como trabajos que han procurado resaltar el trabajo de representantes del pensamiento político pedagógico latinoamericano (3 trabajos) tales como: Mariátegui, Fernando Birri e Paulo Freire, Simón Rodríguez. O la experiencia de programas y sistemas educativos que se fundan desde esta perspectiva (4 trabajos). Además de ser una referencia usada en la crítica y análisis de algunos trabajos que discursan sobre otras realidades educativas (17 trabajos).

El DLA corresponde, en nuestro análisis, un modelo innovador y consistente de internacionalización en el contexto de los programas de postgrado de excelencia. De manera general, el curso ha logrado éxito en el atendimiento a una demanda latente en la región para la titulación en alto nivel de los profesionales en educación. Los egresos, nativos y extranjeros, clasificaron como muy relevante la formación propiciada durante la trayectoria en el DLA. Ellos destacaron las contribuciones del punto de vista instrumental, por el perfeccionamiento de las habilidades de producción de conocimiento relativo a la cuestión de las políticas públicas y de profesión docente; las contribuciones desde el punto de vista de las relaciones establecidas, resaltando los lazos de amistad y profesionales que podrán impulsar proyectos colaborativos en el futuro; y, aún los beneficios del punto de vista cultural, una vez que el curso ha inspirado el sentido de pertenencia a América Latina y el Caribe.

Consideraciones finales

El DLA ha constituido un espacio privilegiado para discutir y generar conocimiento sobre la América Latina y el Caribe. Este programa ha contribuido, por un lado, para

afinar el sentido de pertenencia a una cultura regional. Por otro lado, contribuye en la formación de cuadros docentes de alta calidad para países extranjeros, además de fortalecer alianzas que podrán resultar en proyectos y políticas públicas para mejorar la educación. La UFMG al implementar el acuerdo establecido sirve como ejemplo para la región, pues usando su lugar de reconocimiento y posibilidades políticas y económicas, así como del lugar de protagonismo a nivel educativo que tiene en la región promoviendo la colaboración regional generando un lugar de confianza que puede les da la talla a experiencias de otros países fuera de la región. Y se propone a hacerlo pensando en la región, trayendo además de los tradicionales referentes y diálogos desde el Sur y para el Sur.

Se coloca en este trabajo la experiencia de construcción de este proyecto, se resalta la importancia de la elaboración conjunta de programas de posgraduación que respondan a la realidad de la región y que potencialicen el lugar de las universidades y producción de conocimiento desde el Sur. El potencial de este programa radica principalmente en dos de sus características, la posibilidad de construcción conjunta de sus objetivos y propuesta curricular, pero principalmente porque desde sus orígenes y hoy su implementación, se sustenta en el encuentro de académicos, alumnos y profesores migrantes, en intercambios culturales y discursivos. Es allí donde es posible leer, pensar y reflexionar la educación latinoamericana crítica, contextualizada y propositivamente. Las parcerías y productos generados en programas como estos son los que permitirán la consolidación de Latinoamérica como referente y protagonista del discurso del conocimiento y del saber.

Para los estudiantes el DLA es una oportunidad de realizar doctorado en un curso de posgraduación gratuito y de calidad, beneficiarse de becas del gobierno brasileño, conectarse con otra lengua y cultura y aportar elementos nuevos para la investigación en políticas públicas y educación. La socialización en las aulas, en

los encuentros entre estudiantes y docentes, la participación en eventos académicos y de movimientos sociales, han contribuido con la formación de investigadores con una visión regional amplia y crítica de la cuestión educativa, fortaleciendo lazos de cooperación y de trabajo duraderos. Además, esta experiencia introdujo en el programa de posgraduación brasileño la necesidad de establecer relaciones sólidas con la producción teórico científica latinoamericana en educación, llevando también la formación de los docentes brasileños a la tarea de orientar tesis desde perspectivas comparada en América Latina.

Referencia

- Capes (2010). *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020*. Brasília: Capes.
- Castro, Alda A. y Cabral Neto, Antônio (2012). *O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina*. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: n° 21, p. 69-96.
- DLA (2009). *Doctorado Latinoamericano en Educación. Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación: políticas públicas e profissão docente*. Caracas: Documento impreso.
- Domingues, José Maurício (2009). *A América Latina e a modernidade contemporânea: uma interpretação sociológica*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Escobar, Arturo. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar*. In: Lander, Edgardo. (org).
- La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*, Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

- Gacel-Ávila, Joceline y Rodríguez-Rodríguez, Scilia (2017). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance. Guadalajara, México: Unesco-Iesalc..
- Gacel-Ávila, Joceline (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. In: Henríquez Guajaro, Pedro (Org.). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Unesco-Iesalc.
- Lander, Edgardo. (org). (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Maduro Silva, Denise B., Pintor Flores, Maria José B., e Mejía Toro, Luísa. F. (2019). Otros caminos para la Educación Comparada. *Paideia Surcolombiana*, (24), 123-139.
<https://doi.org/10.25054/01240307.2165>
- OCDE (2016). Organización para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Education at a Glance 2016 – OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Perrota, Daniela (2016). La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Quijano, Aníbal. (2012). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder: entre pensamientos y practicas descoloniales. *Revista Viento Sur*. v. 1, n. 122
- Souza, Juliana de F., Vieira, Lívia M. F. e Toro, Luísa F. M. (2019). Nuestro Norte es el Sur: El Doctorado Latinoamericano en Educación de la UFMG. *Educação em Revista*, 35, e219688.
<https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698219688>
- Souza, Juliana (2018). Itinerários da internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe. Tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE
- UFMG/PPGE (2013). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Resolução nº 3, de 18 de março de 2013. Dá nova redação à Resolução 02/2012 que define normas para o funcionamento do Doutorado Latino - Americano. Documento impreso.
- UFMG/PPGE (2018). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Resolução nº 14, de 2 de abril de 2018. Dá nova redação à Resolução 03/2013 que define normas para o funcionamento do Doutorado Latino - Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente.
- Unesco (2015). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Unesco Science Report: towards 2030*. Paris: Unesco.



Número de la obra: 85

Título: Chiva "El Lucerito"

Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro

Deshabitar la frontera: Educación intercultural y translengua en la enseñanza básica

Disinhibiting the border: An intercultural and translanguaging education in basic education

Deshabitar a fronteira: Educação intercultural e translingüística no ensino fundamental

Jorgelina Ivana Tallei

Doctora en Educación

Universidad Federal de Integración Latinoamericana

jorgelina.tallei@unila.edu.br

Resumen

La propuesta de esta reflexión es presentar las diversas acciones del Programa Pedagogía de Frontera de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), ofertado para las docentes de la red municipal de enseñanza en la ciudad de Foz de Iguazú. El objetivo general de mencionado programa es pensar una educación de y para las fronteras a partir de temáticas que problematizan el territorio. La metodología adoptada se basa en una perspectiva de investigación acción participativa desde el concepto del sociólogo colombiano Fals Borda. Las acciones formativas del Programa permiten reflexionar sobre el sentir de la frontera, estar en la frontera y pensar una educación de frontera desde el territorio. El estudio se apoya en los conceptos teóricos de estudios postcoloniales y latinoamericanos, tales como Bhabha Homi, Fals Borda Orlando, Gunther Dietz, Walsh Catherine, entre otros.

Palabras claves: Frontera, educación intercultural, translengua, enseñanza básica.

Summary

The proposal of this reflection is to present the various actions of the Border Pedagogy Program of the Federal University of Latin American Integration (UNILA), offered to the teachers of the municipal teaching network in the city of Foz de Iguazú. The general objective of the aforementioned program is to think about an education of and for the borders based on themes that problematize the territory. The methodology adopted is based on a participatory action research perspective from the concept of

the Colombian sociologist Fals Borda. The training actions of the Program allow us to reflect on the feeling of the border, being on the border and thinking about border education from the territory. The study is supported by the theoretical concepts of postcolonial and Latin American studies, such as Bhabha Homi, Fals Borda Orlando, Gunther Dietz, Walsh Catherine, among others.

Keywords: Border, intercultural education, translanguaging, basic education.

Resumo

A proposta desta reflexão é apresentar as diversas ações do Programa de Pedagogia da Fronteira da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), oferecido aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Foz de Iguaçu. O objetivo geral do referido programa é pensar uma educação de e para as fronteiras a partir de temáticas que problematizam o território. A metodologia adotada baseia-se na perspectiva da pesquisa-ação participativa a partir do conceito do sociólogo colombiano Fals Borda. As ações formativas do Programa permitem refletir sobre o sentimento de fronteira, estar na fronteira e pensar a educação fronteiriça a partir do território. O estudo está amparado em conceitos teóricos de estudos pós-coloniais e latino-americanos, como Bhabha Homi, Fals Borda Orlando, Gunther Dietz, Walsh Catherine, entre outros.

Palavras-chave: Fronteira, educação intercultural, translingüística, ensino fundamental.

Introducción

Mi relación como inmigrante e investigadora en Brasil se cruza con la misión de la UNILA, una universidad bilingüe e intercultural para América Latina. las primeras semanas de ingresar a la UNILA participo en un seminario denominado Universidades Interculturales organizado por la cátedra de la carrera de Antropología y Diversidad y es a partir de este momento cuando (re)descubro el tema de la presente investigación. Asimismo, también en el año 2013, formé parte de un proyecto organizado por la Universidad Estadual de Centro Oeste (UNICENTRO) bajo la coordinación de la Profesora Dr^a. Cibele Krause Lemke, denominado Política Lingüística no Estado do Paraná: línguas de imigração e línguas de fronteira y aprobado por convocatoria del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y

Tecnológico de Brasil (CNPq). En el año 2014 y 2015 participé en el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF)¹/UNILA² como docente formadora, donde me interesé por las temáticas específicas que se abordaban en el programa. Desde mi lugar de docente formadora colaboré en la formación docente permanente en dos escuelas del municipio de San Miguel de Iguazú, provincia de Paraná: la escuela municipal de campo La Salle y el Colegio Estadual Santa Rita. Esta experiencia marcó significativamente mi etapa como docente. En el año 2014, inicio una investigación coordinada por la Dra. María Isabel Pozzo de la Universidad Nacional de Rosario (UNR/Argentina), cuyo objetivo fue investigar los espacios interculturales en la formación docente. Dicha investigación tuvo como resultado intercambios de estudiantes de graduación de Argentina y de Brasil,

¹El Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) está vinculado a una política educativa del gobierno de estado, por medio de la Secretaría Educativa del Mercosur (SEM). En la UNILA, el PEIF se desarrolló entre los años 2011 y 2015. Para Sturza (2014, p. 4): “el objetivo principal del PEIF é desenvolver um modelo de escola que considere a realidade linguística, cultural, social e educacional das zonas fronteiriças”.

²Parte del trabajo realizado en el PEIF/UNILA puede consultarse en el siguiente enlace: <http://peifunila.blogspot.com/>. (Fecha de consulta: 11 ene. 2019.)

virtualmente, mediante la producción de videos³.

Como argentina, pero también como brasilera de adopción, me siento todos los días cruzando puentes. Soy argentina, estoy brasilera, viví en varias de las regiones de Brasil, desde el norte hasta el sur. Mi lengua está marcada por las regiones transitadas: *uai, oxente, capaz*, mi lugar también se (des)territorializa en cada gesto y marca los entrelugares posibles, así rescatando las palabras de la poeta, mestiza Gloria Anzaldúa (2005, p. 704):

Porque eu, uma mestiza, continuamente saio de uma cultura para outra, porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo, alma entre dos mundos, tres, cuatro, me zumba la cabeza con lo contradictorio. Estoy norteadada por todas las voces que me hablan simultáneamente.

Desde esa afectividad y en diálogo con los estudios culturales, me permito pensar la frontera como una nueva forma de reaprender (la) (Walsh, 2007) para (re)significarla, no desde la base de un paradigma epistémico eurocéntrico, sino desde el margen, retomando conceptos transculturales y transfronterizos dando lugar a voces que permiten el encuentro con un “territorio otro” de nuevos saberes. El cuestionarme sobre mi hacer docente en la frontera también forma parte de este estudio.

Contexto

La llamada Triple Frontera está configurada territorialmente por tres ciudades: Foz de Iguazú. Etimológicamente su nombre propio indica: Foz, pasaje estrecho e Iguazú, agua

grande, en la lengua guaraní. La designación del nombre indica la cartografía guaraní. Núcleo urbano. 284 barrios. Puerto Iguazú, la ciudad hermana. Su nombre remonta a su historia: puerto importante en el norte de Argentina. Puerto de aguas grandes. Bucólica. Calma. De pueblo. Está ubicada en la provincia de Misiones. Ciudad del Este, del otro lado del puente. Localizada al este del Alto Paraná en Paraguay. Ya tuvo tres nombres: Flor de Lis⁴ - Ciudad Puerto Presidente Stroessner, en referencia al dictador Alfredo Stroessner⁵ y Ciudad del Este. También es conocida por Ciudad Jardín por su variada vegetación. Centro comercial. Muchas lenguas y culturas. Lugar de encuentro. Es la segunda ciudad más importante de Paraguay. Tres ciudades. Tres países. Uno de los quince trifinios⁶ de América Latina y la única conocida por su topónimo administrativo: Triple Frontera (Agullo, 2017).



Gráfico 1. Mapa de localización de la triple frontera. Fuente: <https://bit.ly/2CSz1Bn>. (Fecha de consulta: 2 ene. 2018)

Para denominar el trifinio me permito usar la

³Se puede acceder al proyecto en el siguiente enlace: disponible en:

<https://sites.google.com/site/espaciosinterculturales/encuentros-interculturales>. Fecha de consulta: 5 mar. 2018.

⁴La flor de Lis está asociada con la monarquía francesa.

⁵Presidente en la época de la dictadura en Paraguay desde 1954 hasta 1989.

⁶Agullo (2017, p. 59) define trifinio como: “Trifinio (Tripoint o Triborder en inglés) proviene de trifinia, la palabra latina con la que se conoce, técnicamente, a aquellos puntos geográficos en los que coinciden tres fronteras internacionales. Actualmente, en el mundo, hay 159, lo cual quiere decir que hay una coincidencia de tres países en un 24.72% de los 643 espacios fronterizos globales”.

metáfora de las redes⁷ por remitir a la figura de lo que se une y desune, entre ríos, entre culturas, entre comercio, entre lo cotidiano, entre monedas. Un espacio transfronterizo híbrido (Bhabha, 2014). Como metáfora de red también cuestiono este espacio fronterizo, puesto que también puede indicar un fin, una llegada, un conjunto de lazos que se (entre) mezclan o que se (des) unen. A su vez, una red expresa poder, los peces son atrapados con una red o en el plano tecnológico la red de información también puede atraparnos. La red también puede entenderse como una tela que contiene diversos significados (Geertz, Clifford, 2003). Frontera como el territorio del entrelugar, del entreorillas. Como expresa Ana Maria Camblong (2009):

Nuestra estancia movediza, esquiva y excéntrica instalada en el deslinde, habitando el borde, resulta “irrelevante” o, lo que es lo mismo: in-significante. Por lo tanto, presentar su ausencia, nominarla, conferirle pertinencia, interpretar sus implicaciones éticas y políticas impone un efecto rotundo en nuestras lucubraciones sobre las fronteras.

Amaral de Barros (2016:23) afirma que:

Construir políticas educacionais para a fronteira, ou na fronteira pressupõe a definição política de a fronteira como vai ser encarada: espaço poroso do território nacional, fluido, de trânsito, ou de separação, de limite, de exclusão. Por mais que o discurso político da integração latino-americana possa ser percebido, na prática, a grande maioria das instituições está desassistida quanto às potencialidades de cooperação educacional na fronteira, e não conseguem perceber se o Brasil está mesmo disposto a lidar com a entrada cada vez maior de migrantes vindos por

terra nas nossas fronteiras o que significa construir condições de acolhimento na faixa de fronteira por onde muitos adentram o país.

Comecemos então por definir como visualizamos a fronteira, procurar uma metodología de entender nossas fronteiras e as fronteiras. Formar (se) desde el margen exige traspasar.

Metodología y datos

Parto de la hipótesis inicial de entender que programas de formación docente de carácter permanente propuestos por la UNILA contribuyen en el desarrollo de políticas públicas educativas para pensar la región, en la ciudad de Foz de Iguazú. Las preguntas generales que orientaron la presente investigación fueron: ¿cuáles son las temáticas que se desarrollaron en el programa de formación permanente pedagogía intercultural/de frontera? ¿Dichas temáticas contribuyen a pensar una educación para las fronteras? ¿Qué tipo de formación docente permanente se puso en práctica?

Entre sus objetivos específicos se encuentran los siguientes: identificar las temáticas en las acciones de formación docente permanente en el Programa PPI; para ello es importante analizar el contexto de realización y surgimiento; analizar los conceptos de interculturalidad y frontera significados por las docentes participantes del PPI y trabajados por las docentes formadoras; analizar las acciones de formación permanente trabajadas por el PPI. Este estudio busca contribuir a las investigaciones de formación docente permanente desde los estudios culturales en la región de frontera y en particular de la llamada Triple Frontera⁸, en la ciudad de Foz de Iguazú, Brasil. Con el análisis de los resultados,

⁷ La red también puede tejerse y destejarse. Puede servir para el comercio, para la “troca”, para el intercambio. Puede ser antigua, moderna, globalizada (SANTOS, 1994; RAFFESTIN, 1986). Osorio Machado (1998) también utiliza la terminología de la red en el sentido de una red de sentidos.

⁸La Triple Frontera fue llamada de esta manera a partir del año 1994, antes denominada la región de las tres fronteras.

la investigación pretende que la Secretaría de Educación Municipal de Foz de Iguazú (SMED) junto con las universidades públicas de la ciudad, elaboren y planifiquen programas de formación docente permanente que contemplen el contexto del docente de frontera. A partir de cuestiones y debates sobre el concepto de frontera y en especial en la formación docente permanente, con los/as investigadores del grupo de investigación de la UNILA y actores de la SMED, nace el PPI. Además, a partir de la finalización del PEIF, y ya que varios/as investigadores/as participantes del grupo de investigación habían ya actuado en el PEIF, se propuso la planificación de acciones de formación permanente para las docentes de la red municipal, en la búsqueda de contemplar especialmente aquellas escuelas que reciben estudiantes transfronterizos/as. Desde esta perspectiva y con la experiencia del PEIF por parte de las formadoras del PPI, el PPI se ofertó durante tres años, desde 2016 hasta 2018 y vigente en el año 2019, a través de un acuerdo de cooperación entre la SMED y la UNILA. Es un programa de formación permanente abierto a todas las docentes de la red municipal, como también a demás interesados/as de la región. En el año 2016 el PPI tuvo lugar en el Núcleo de Tecnología Municipal (NTM)⁹, luego en el año 2017 en la UNILA y finalmente en el año 2018 en dos escuelas municipales.

Esta investigación se basa en la metodología investigación acción participativa desde el concepto del sociólogo colombiano Fals Borda. La elección de la metodología se debió al hecho de entender que las diferentes acciones de formación permanente produjeron/producen un impacto en la red municipal en tanto organismo público que ejecuta políticas públicas educativas en el ámbito del municipio. Además, las diversas acciones de formación fueron planificadas a partir de momentos de reflexión y diálogo constructivo con las docentes y las diferentes personas que actúan

en el municipio de la ciudad de Foz de Iguazú, provocando diversas reflexiones en la forma de pensar las políticas educativas en la frontera.

Formación docente

Desde 2016 hasta el año 2018 participaron en total 161 docente en las acciones formativas. Las docentes imparten clases en la enseñanza infantil del municipio o en la enseñanza primaria. Fue aplicado un cuestionario electrónico en el año 2016 al iniciar y finalizar el PPI, también, de la misma forma, en el año 2018. El cuestionario tuvo como objetivo analizar el PPI y recoger datos para análisis de este, a su vez, mediante las preguntas de carácter abiertas, las docentes participantes podían reflexionar sobre los temas pautados en las formaciones. Las temáticas cuestionadas en los cuestionarios fueron: perfil docente, edad, años de docencia en el municipio, trabajo con estudiantes transfronterizos/as, visiones sobre la ciudad y la frontera y trabajo con temáticas interculturales. Las docentes formadoras del PPI desde 2016 hasta 2017 también respondieron a un cuestionario en formato electrónico. El objetivo de la aplicación del cuestionario a las docentes formadoras se debió a la reflexión conjunta con las docentes participantes sobre las temáticas propuestas en las acciones formativas. Los datos recogidos, me permitieron analizar las problemáticas enfrentadas como docentes en la frontera; así como detallar el perfil de cada una de ellas.

A fin de organizar los datos para determinar el perfil de las docentes encuadro los resultados en el siguiente gráfico. Los datos refieren al año 2016, en un total de 29 docentes que respondieron el cuestionario. En 2017 corresponde a un universo de 43 respuestas y en 2018 a un universo de 50 respuestas.

⁹Los NTM se originan por medio del Programa Nacional de Informática en Educación (PROinfo/MEC). Entre sus objetivos principales se encuentra el de auxiliar, orientar e integrar a las escuelas municipales en el uso de la tecnología.

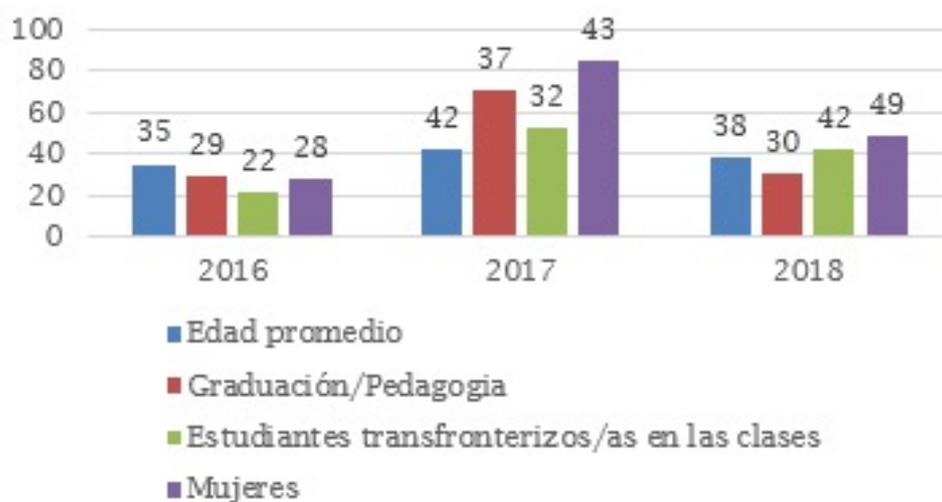


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados.

Según los datos recogidos por medio de cuestionario en el año 2016, todas las docentes participantes eran graduadas en pedagogía, una parte menor hace 24 años que ejerce la docencia y todas escogieron la profesión por vocación o por amor hacia los niños/as. Entre ellas, menos de la mitad pasa más de ocho horas en la escuela y mucho más de la mitad trabajaba o había trabajado con estudiantes transfronterizos/as en las clases y todas indicaron que enfrentaron barreras con relación al idioma en el aula. En el año 2017, el promedio de las docentes participantes era de 43 años y también en su mayoría, graduadas en pedagogía, ya en 2018 la edad promedio fue entre 38 y 49 años, y de igual formación que los años anteriores.

Formarse al margen es un constante acto de rebeldía

Durante los tres años realizando observaciones recogimos datos que nos permitieron verificar que, en la red municipal de enseñanza primaria, de 1 a 5 año, en el 2019 se encontraban matriculados 429 estudiantes internacionales, de Paraguay, Argentina, Venezuela, México, Irán, Inglaterra, entre otras nacionalidades¹. Esa presencia de estudiantes migrantes e inmigrantes en las

escuelas imprime una diversidad de lenguas y de culturas que circulan en la cultura escolar. Así, los programas de formación docente permanente deben posibilitar una reflexión desde la condición de docentes fronterizas en interrelación con los procesos históricos, sociales y culturales del territorio desde el lugar afectivo que la frontera también ocupa. Las docentes todavía visualizan un lugar romántico de la frontera muy ligado al estado nación, o sea, un cierto espacio de co/hermandad fronteriza que es imaginado en la frontera y está muy ligado en los documentos oficiales de las escuelas.

Es fundamental que los programas de formación docente en contexto de frontera y/o migratorios trabajen un lugar transcultural, que posibilite el reconocimiento de la interculturalidad desde el lugar de frontera, diferente de otros procesos interculturales y que además se corresponda de forma singular con las realidades de cada frontera.

Y, un lugar plurilingüe de frontera que facilite el trabajo en el aula desde una perspectiva que englobe las diferentes lenguas y que también sea singular en cada territorio. En las entreorillas, como metáfora del río, es posible (re)pensar y (re)significar el territorio hacia prácticas

¹Datos del Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento para alunos imigrantes da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Acesso: <https://dspace.unila.edu.br/123456789/5879> Data: 28 de agosto de 2020

sentipensantes, desafiando los patrones hegemónicos y reflexionando sobre nuestra identidad y nuestro contexto. El entre lugar no debe entenderse como un lugar poroso, sino como el lugar donde los conflictos son necesarios, donde las culturas se negocian. En las escuelas los y las alumnas poseen una historia particular de migraciones, de familia y de territorios diversos, a partir de lenguas y culturas. Es primordial entender el concepto transcultural desde estas historias plurales de frontera, desde el término transbordar como espacios de integración.

Transbordar las fronteras, los puentes, el río. Las escuelas de Foz de Iguazú ya transitan con una cultura migrante muy presente, plural y diversa, sin embargo, las políticas públicas locales deben avanzar por el camino hacia una escuela transcultural. En este sentido, tal vez, un camino posible para la formación docente permanente en la frontera sea partir de una pedagogía sentipensante, esto es, en la sensibilización de los problemas cotidianos que enfrentan las docentes que actúan en la frontera por medio de la empatía y la solidaridad, en el equilibrio de la razón y el corazón en la construcción crítica del pensamiento hacia el camino de una educación transformadora.

Referencias

- Agullo, J. (2017). Una revisión geopolítica de la triple frontera de Paraná. In: SOTO, ACOSTA, Willy (eds.). *Repensar las fronteras, la integración regional y el territorio*. Costa Rica: Ed. Heredia, CLACSO, IDESPO, Universidad Nacional de Costa Rica, 352 p.
- Amaral, J. (2016). Apontamentos sobre políticas educacionais e as fronteiras brasileiras. *Revista GeoPantanal UFMS/AGB*, Corumbá-MS, n. 21, p. 23-38, jul./dez.
- Anzaldúa, G. (2005). La conciencia de la mestiza/rumo a una nova consciencia. Trad. Ana Cecilia Acioli Lima. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez.
- Bhabha, H. (2014). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 441p.
- Camblong, A. (2009). Habitar la frontera. In: VELÁZQUEZ, Teresa (coord.). *Fronteras*. Buenos Aires: La Crujia, p. 125-134.
- Geertz, C. (2003). *A interpretação das culturas*. Barcelona: Gedisa, 323 p.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica/ pedagogía decolonial. MEMORIAS DEL SEMINARIO INTERNACIONAL “DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD”, Anais [...]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.



Número de la obra: 86

Título: Chiva “El Lucerito”

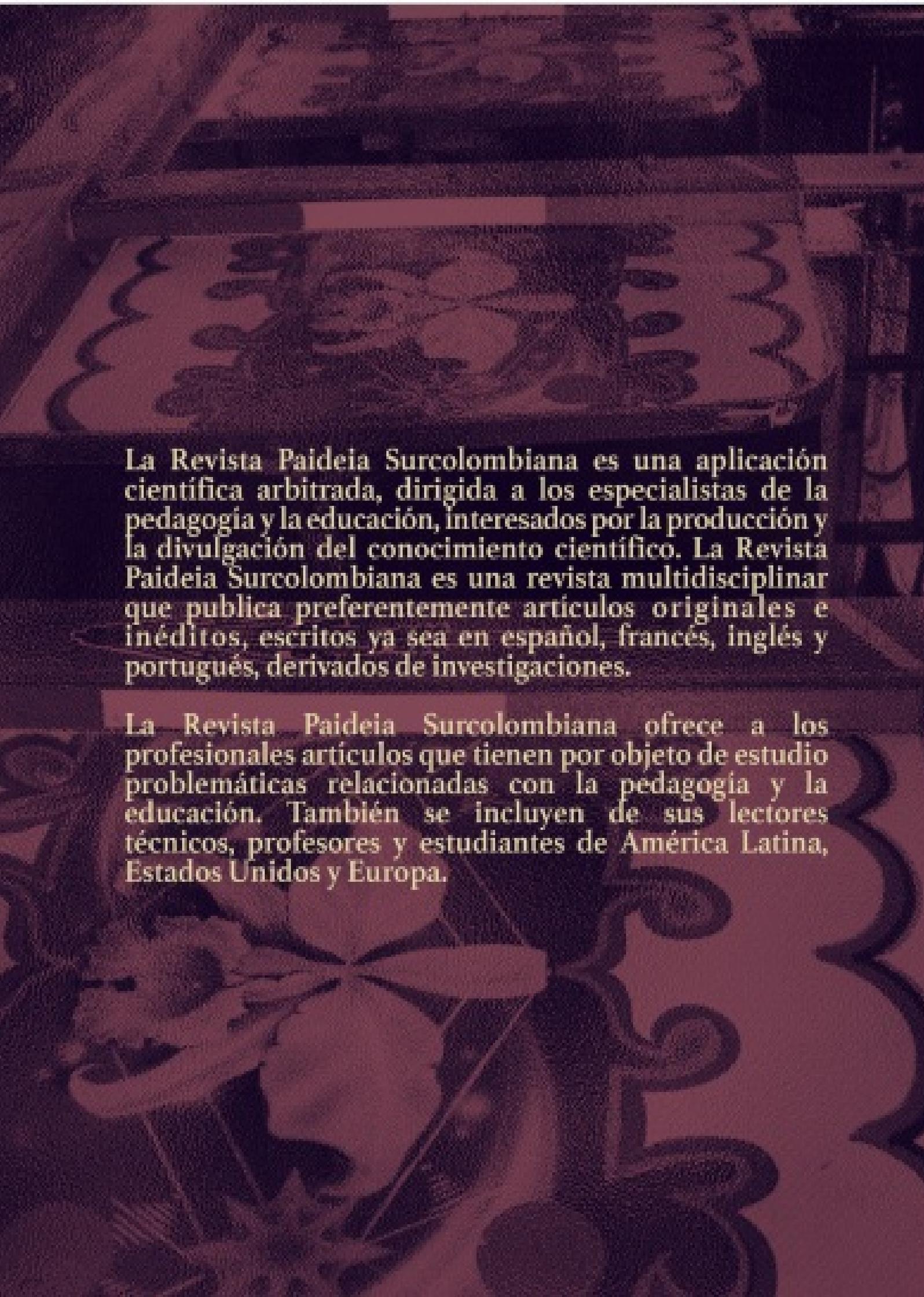
Autora: Margarita Chávarro Castro

Lugar: Municipio La Plata, Huila

Fecha de captura: Abril de 2013

Técnica: Fotografía digital

Fuente: Colección Margarita Chávarro Castro



La Revista Paideia Surcolombiana es una aplicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés y portugués, derivados de investigaciones.

La Revista Paideia Surcolombiana ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.