

Plumilla Educativa



ISSN papel: 1657-4672
ISSN electrónico: 2619-1733

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Número **23**
Junio de 2019



Camino a Oriente (2018). Técnica: Collage sobre retablo. Pintora: Viviana Ángel Chufi (Colombia)



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO**



Plumilla Educativa

ISSN papel: 1657-4672

ISSN electrónico: 2619-1733

Rector:	Guillermo Orlando Sierra Sierra
Vicerrector	Jorge Iván Jurado Salgado
Secretaria General	Denis Rincón Grajales
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	Gonzalo Tamayo Giraldo
Director revista Plumilla Educativa	Miguel Alberto González González
Director de investigaciones y Posgrados	Gregorio Calderón Hernández

Plumilla Educativa N° 23

Enero - junio de 2019

ISSN papel: 1657-4672

ISSN electrónico: 2619-1733

Revista de publicación semestral

Pintura de la Portada.

TPintura de la Portada.

Título: Camino a Oriente (2018)

Técnica: Collage sobre retablo

Pintor. Viviana Ángel Chufi (Colombia)

Correo electrónico: angelpintora@gmail.com

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

plumilla@umanizales.edu.co

miguelg@umanizales.edu.co

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Los autores son los únicos responsables de ellas, puesto que en su ámbito democrático de cátedra libre y de libertad de expresión, no se restringen sus conceptos y sus opiniones.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor

Publicación admitida en el Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I

Índice Nacional de Publicaciones Seriadas Científicas y Tecnológicas de COLCIENCIAS (PUBLINDEX), a partir de enero 1 de 2010

Miguel Alberto González González

Director de la revista Plumilla Educativa. Doctor en Ciencias de la Educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en Filosofía y Letras

Evaluable

Orfa Kelita Vanegas Vásquez (Colombia – Ph. D c)
Giampetro Schibotto (Italia – Candidato a Ph. D).
Angélica Alejandra Riquelme Arredondo (Chile – Candidata a doctora)
María Isabel Corvalan Bustos (Chile – Candidata a doctora)
Antonio Jiménez Castillo (España – Ph. D)
José Pascual Mora García (Venezuela – Ph. D)
Roque Carrasco Aquino (México – Ph. D)
Luis Fernando Valero Iglesias (España – Ph. D)
Eduardo de la Vega (Argentina – Ph. D)
Bibiana Sandra Mischia (Argentina – Magister)
Carlos Bernardo Sklar (Argentina – PhD)
Germán López Noreña (Colombia – PhD)
Francisco Javier Hinojo Lucerna (España – PhD)
Sandra Beatriz Borakievich (Argentina - Candidata a Doctora)
Fabiola Loaiza Robles (Colombia – Magister)
Manuel Isaías Silva Águila (Chile – PhD)
Olga Lucía Fernández Arbeláez (Colombia – Ph. D)
Rosario Iodice (Italia – Ph. D)
Rodrigo Matos de Souza (Brasil– Ph. D)

Comité Científico/Editorial

Dolores Limón Dominguez (España -PhD)

César Valencia Solanilla (Colombia – PhD)

Rigoberto Gil Montoya (Colombia – Ph. D)

José González Monteagudo (España – Ph. D)

Ólver Bolívar Quijano Valencia (Colombia – PhD)

Luís Hernando Amador Pineda (Colombia – Candidato a PhD)

Miguel Alberto González González

María Pilar Cáceres Reche (España – PhD)

Francisco Javier Hinojo Lucena (España - PhD)

Universidad de Granada, España

Olver Bolívar Quijano Valencia (Colombia - PhD)

Miguel Alberto González González

Cargo: Director de la revista Plumilla Educativa. Estudios: PhD en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras.

Índice

Editorial	
Aurea mediocritas	
Miguel Alberto González González	
Director de la Revista	9-12
La Lengua Extranjera como dispositivo de la formación y la práctica investigativa en Colombia -retos y perspectivas para jóvenes investigadores1	
Manuel Alejandro Guerrero Aponte2	
Wilmer Hernando Silva Carreño	13-43
Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: una oportunidad para construir paz en el aula	
José Federico Agudelo Torres	
Beatriz Elena Isaza Zuleta	
Enelsy Estela Mercado Cervantes	45-67
Asesoramiento para gestionar planes de estudio y secuencias didácticas por competencias en una universidad de México	
Ramón Bedolla Solano	
Adriana Miranda Esteban	69-91
La Danza en las dimensiones del Ser Humano y los contenidos escolares	
Ronald Fernando Quintana Arias 93-120	93-120
Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia	
Nora Astrid Corredor Gómez	121-139
Sufrimientos de la infancia, un rebasar y exceder la escuela	
Eduardo De la Vega	141-153
Guía para los autores	155

Aurea mediocritas

A muchos parecen mis sátiras demasiado cáusticas, y dicen que traspaso los límites de lo justo...
-Trebacio, aconséjame, ¿Qué debo hacer? Trebacio,
-No hacer nada; Horacio -¿Renunciar a la poesía en absoluto?; Trebacio, -Eso. Horacio, -muy saludable es tu consejo, pero no podría dormir. Quinto Horacio Flaco en Sátiras y epístolas.

No estamos liberados de los otros, pero ellos tampoco de mí, ni ahora ni antes, siempre le debemos cuentas a alguien, no importa si es meritorio o no, alguna persona nos hará notar las virtudes y, otras muchas, los errores y justo ahí quedamos naufragando por bastante tiempo, pero hay dimensiones a las que no podemos renunciar, Horacio a la poesía y ¿nosotros? Queda abierta la provocación.

Para Quinto Horacio Flaco, poeta de la corte de Augusto (68-08 A, C) el Aurea mediocritas era una invitación a vivir, a disfrutar, a no llenarse de ambiciones, un llamado a ser feliz con lo que se tiene, un no autoexigirse en deseos lapidarios, algo así como la justa proporción. Sabemos lo complejo que es complacer a los demás, pero también lo dramático de sabernos realizados, por ello, la idea de un aurea mediocritas para ir un poco sosegados, no para dejar de hacer o ocultarse de las responsabilidades propias al cargo, conocimiento y espacio que ocupa en la sociedad, sino para no caer en la venta de los deseos que hoy hace el comercio.

En general, en nuestra política latinoamericana, el Aurea mediocritas, no es su fuerte, al contrario es la mediocridad extendida y aplaudida, hoy los aplausos no se ganan se dan en gratuidad, hoy, como el tango cambalache de

Enrique Santos Discépolo, una de las canciones que mejor describe el siglo XX y XXI, pone puntillas en la mediocridad, a preocuparnos del como se igualan ignorantes y sabios, generosos y estafadores, ¿sí eso no es mediocridad? Lo confuso es que no es una canción, es la instantánea a la humanidad que, por si fuera poco, nos lleva a ritmos intensos a tararear “Todo es igual, nada es mejor, lo mismo un burro que un buen profesor”; no todo es peor, pero si transitamos por momentos bien confusos, mediocridades compartidas, sin olvidar aquel dicho callejero: Es imposible convertir un asno en alazán.

Las sociedades, las culturas, por tanto, la mayoría de los países no viven esto que Quinto Horacio Flaco en su oda 2.10.5 denomina como Dorada Mediocridad, el justo medio, la tranquilidad, la calma, viven en su opuesto, la justa mediocridad, la velocidad, el maquillaje que Cambalache nos actualiza. Sí, nos hemos plagado de mediocres en los poderes, de mediocres en las pantallas de televisión, de mediocres en redes sociales, de mediocres gobernando, de ¿líderes? mediocres que burlan las leyes, las adaptan a su interés, que signan títulos formativos que nunca obtuvieron, pero que, con títulos o sin ellos, con mentiras y ficciones se mantienen en el poder ¿No es ello el síntoma de una mediocridad mayor?

José Ingenieros clasifica a los hombres en inferiores, mediocres y superiores, llega a la cruda descripción de que la mediocridad es la que se apodera de los diversos poderes, no se nace joven: hay que adquirir la juventud, el hombre mediocre es por esencia imitativo -copión refieren en las calles- nos escribe ingenieros, en ese sentido, se nace y también se hace mediocre, la mediocridad también se adquiere, se cultiva.

En Colombia tenemos fiscales sospechosos, diputados de raras sangres, senadores con venas rotas, ministros desangrados, goberladrones hablando de honestidad, jueces venables, políticos hurtándose los dineros de la salud, secretarios de educación apoderándose de la alimentación de los escolares, arquitectos diseñando estructuras inservibles y así podemos hacer una lista hasta cerrar con nosotros mismos. La mediocridad nos arroja en todos los cargos, puentes que se caen sin terminar, túneles que tardan decenios, dobles calzadas que nunca finalizan y plenas de peajes, edificios que evacuan por malos diseños, hospitales sin suficientes camas ni médicos; universidades publicas llenas de catedráticos sin profesores en propiedad, algunas universidades Católicas, en nombre de su religiosidad, adoctrinando, cobrando elevadas tarifas formativas, subcontratando profesores con derechos laborales reducidos y no se apenan en hablar de modernidad, humanismo y seguir los preceptos de su mesías; cárceles que perfeccionan a los criminales no regeneran sino que degeneran; represas eléctricas que, en la avaricia de

diseños, ponen en riesgos grandes comunidades; adjudicación de contratos estatales mediados por la corrupción; desaparición sistemática de líderes sociales negados por el poder de turno; fuerza pública corrupta, descuidada con la seguridad y persecutora de los trabajadores; presencia de una altisonante voz política que apuesta por la guerra y pone palos a todo intento de concluir el conflicto interno porque al fin de cuentas ni sus hijos o nietos participarán de la guerra; si eso no es una sociedad dormida en su dorada mediocridad ¿entonces qué somos? ¿Por qué Colombia no dispone de Nobel de Química, Física, Medicina, Economía? Seguro que políticos y banqueros saben que no los requieren porque apuestan a la ignorancia; para científicos y Nobel hay que invertir, darle el lugar preminente a la educación, pero un Estado Corrupto de eso no sabe, lo que sabe es de saqueos, de asesinar, de mentir, de apropiarse del aparato de la propaganda y buscarse enemigos para justificar, ante una mediocridad que se revuelve viendo las mismas noticias, su estancia en el poder.

No requerimos personas exitosas, sino personas que tensionemos y exijamos que la dorada mediocridad se comprenda como una dimensión sabia para estar en el mundo más tranquilos, poder pensar, pero jamás para evadir nuestras singulares misiones; que la mediocridad y la ordinariedad no sea el signo distintivo de nuestros poderes. Como ya he dicho en un libro y en respuesta a Cambalache “Todo profesor, de cualquier latitud geográfica, comprometido con los saberes y entregado a la ilusión de un fausto devenir humano, es la joya de la corona”.

Distinguir y entregar a nuestra sociedad un aparataje de justicia sano, una salud digna, una vivienda correcta, una política sensata y una educación seria es una suerte de Rara Avis que precisamos para contrarrestar la mediocridad que nos acorrala en esta Colombia que siempre negó la guerra interna para automentirse, que niega el devenir de sus niños, que creyó que asesinando a Sangre Negra, Gacha, Pablo Escobar, Carlos Castaño, El Mono Jojoy, Guacho arreglaría el problema, políticos miserables nos han hecho creer que asesinar es el camino para ¿salvarnos? y como no ha podido ahora se proponen asesinar a los descendientes de estas personas que al no tener educación, justicia y opciones de un mundo distinto se enrolan en la violencia que el Estado propone, necesita y vende; por si fuera poco, propicia guerras externas para tener los ánimos atraídos de la gente mediocre que ha cultivado su clase gobernante.

No todo es mediocridad rampante, también tenemos aureas mediocrías, el mundo nos enseña distintas posibilidades, los humanos, al final del apocalipsis, volvemos a rehacernos, a mostrar que somos posibles de otras

maneras y que la vida no sólo es autodestructiva sino, linda paradoja, autopoietica, rizomática y atrevida.

Por ello, nos encontramos con textos devenidos de investigaciones que luchan contra toda forma de mediocridad adquirida, de mediocridad cultural, son profesoras y profesores dedicados a pensar más allá de la mediocridad que nos corroe, dedicados a entregarnos lenguajes posibles, áureas esperanzas, distintos y enriquecidos relatos para que, como sociedad, soltemos las amarras que nos han ligado a lo mediocre.

Miguel Alberto González González
Director Revista

Guerrero, M.A. y Silva, W.H. (2019). La Lengua Extranjera como dispositivo de la formación y la práctica investigativa en Colombia -retos y perspectivas para jóvenes investigadores. Plumilla Educativa, 23(1), 13-43. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3342.2019>

La Lengua Extranjera como dispositivo de la formación y la práctica investigativa en Colombia -retos y perspectivas para jóvenes investigadores¹

Foreign Language as a Device in Research Formation and Practice in Colombia -challenges and perspectives for young researchers-

Manuel Alejandro Guerrero Aponte²
Wilmer Hernando Silva Carreño³

-
- ¹ Este artículo es producto del proyecto de investigación desarrollado en la Convocatoria de Colciencias Jóvenes Investigadores e Innovadores año 2016, identificada con el número 761-2016 y el convenio CV 217-2017. El proyecto estuvo adscrito, en la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, al Macro Proyecto de Investigación titulado “Educación para un nuevo estilo de vida, posibilidad de desarrollo en el contexto del capitalismo (2016-2020)”, el cual se estructuró en tres fases: Fase 1 (2016-2017): La Mirada Humana de la calidad educativa en la Educación Superior Colombiana. Fase 2 (2018): La puesta en vilo de las humanidades: El lugar de la antropología pedagógica frente al contexto deshumanizante. Fase 3 (2019-2020): Regiones, enfoques y tendencias en educación superior y pedagogía en Colombia: Aportes a la calidad educativa desde la antropología pedagógica. El proyecto del joven investigador se articuló en su desarrollo en las fases 1 y 2.
- ² Manuel Alejandro Guerrero Aponte. Licenciado en Lengua Inglesa, Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Integrante activo del Grupo de Investigación TAEPE (Tendencias Actuales en Pedagogía y Educación) de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Joven Investigador becado por Colciencias, Convocatoria 761-2016. Correo electrónico: guerreroaponte@gmail.com
- ³ Wilmer Hernando Silva Carreño. Doctor en Educación Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Ciencias de la Educación; Licenciado en Filosofía. Profesor Titular de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá; Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Investigador Senior, Colciencias. Correo electrónico: wisilca@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue fundamentar el Lenguaje como una alternativa que -según la Antropología Pedagógica- contribuyera a enfrentar el fenómeno de la deshumanización ante el avance Capitalista. La pregunta guía fue: ¿En qué sentido la Lengua Extranjera es un dispositivo que cultiva la Capacidad de Ciudadanía Cosmopolita para fortalecer la calidad de la educación superior en Colombia? La pregunta se desarrolló mediante el método Fenomenológico-Hermeneútico según los planteamientos de Max Van Manen. Primero, los resultados muestran que el devenir de la Lengua Extranjera como dispositivo que cultiva la Capacidad de ser Ciudadano del Mundo conduce a descentralizar la persona y propiciar la generalidad. En Esto favorece la convivencia y la creación de nuevos horizontes con los demás. Los resultados señalan que la Lengua Extranjera es un dispositivo cosmopolita y permite a las personas convertirse en intérpretes empáticos y críticos de sí mismos y de los demás.

Palabras Clave: Formación, Lenguas Extranjeras, Capacidades, Ciudadanía Cosmopolita, Dispositivo.

Abstract

This article presents the results of an investigation whose purpose was to base the Language as an alternative that -according to the Pedagogical Anthropology- contributed to face the phenomenon of dehumanization before the Capitalist advance. The guiding question was: In what sense is the Foreign Language a device that cultivates the Capacity for Cosmopolitan Citizenship to strengthen the quality of higher education in Colombia? The question was developed by means of the Phenomenological-Hermeneutic method according to the approaches of Max Van Manen. First, the results show that the development of the Foreign Language as a device that cultivates the Capacity to be a World Citizen leads to decentralizing the person and promoting generality. In This favors coexistence and the creation of new horizons with others. The results indicate that the Foreign Language is a cosmopolitan device and allows people to become empathetic and critical interpreters of themselves and of others.

Keywords: Formation, Foreign Languages, Cosmopolitan Citizenship, Capabilities, Device.

Introducción

El proyecto del cual se deriva este artículo partió de la necesidad de ofrecer perspectivas de análisis para fortalecer la calidad educativa en Colombia, propiamente, desde una comprensión humanística de la educación superior, que termina configurándose como asunto mismo de la antropología pedagógica. Se tiene como punto de partida el hecho de que la calidad educativa se ve abocada y enfrentada a un contexto que puede denominarse como la puesta en vilo de las humanidades, en el que lo humano se desvirtúa frente al despliegue de un sistema capitalista de rendimiento y producción (Han, 2012, p. 45-54).

Empero, por el alcance temático y el desarrollo del macro proyecto, este artículo da cuenta del sentido en que la lengua extranjera se configura como un dispositivo para la formación de la ciudadanía cosmopolita y su importancia en la escuela. Por tal, se muestra que la antropología pedagógica hace un aporte sustantivo para reivindicar una base humanística de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano, y que este aporte está mediado por la capacidad de fortalecimiento del dominio de una Lengua Extranjera, toda vez que deviene como un dispositivo cosmopolita clave para humanizar, vía la educación, al ser humano en medio de un contexto deshumanista.

¿Qué caracteriza este contexto? La necesidad de co-existir, esto es, estamos y somos en el mundo siempre con otros; hecho que hace inevitable la co-existencia. Para que dicho fenómeno no sea conflictivo en perspectiva de una convivencia justa, se hace necesario negociar; acto entendido como una dinámica propia de las sociedades o grupos democráticos, pues “(...) No hay negociación en una sociedad autoritaria o totalitaria” (Wolton, 2010b, p.23). Así, negociar como un acto entre personas en condición de igualdad pero que conservan su particularidad (de necesidades, intereses, cosmovisiones, sentidos, significados, entre otros), nos conduciría idealmente a la convivencia y ésta -en tanto mediada por el diálogo- nos permite trascender hacia la creación de nuevos horizontes con los demás.

Sin embargo, en el mundo de hoy nos vemos abocados a negociar en pleno auge del sistema capitalista y de cuyo co-relato, <<el consumismo>>, los seres humanos hemos hecho ideología (Bauman, 2007, p. 67). Cuestión que nos ha conducido a un estado de crisis comúnmente conocido como <<des-humanización>>; por cuanto el modelo del consumo en el cual se propende por el bien individual en detrimento del bien común que, visto en perspectiva, es el bien de la humanidad en tanto núcleo común de las personas (Lipovetsky, 2000, p. 78).

En el marco de este contexto, pensar el lugar de los demás es indiscutiblemente necesario; pues si prima el bien individual es apenas obvio que ante la aparición de otros en nuestro horizonte, debamos hacer algo con ellos o hacer algo de ellos. A partir de esta lógica podemos interpretar que uno de los asuntos esenciales del fenómeno en cuestión es la búsqueda del bien propio (mío) por encima del bien común (nuestro), como una de las causas de la individualización que favorece la deshumanización; gracias a que esos valores humanos que deberían propender por <<nuestro bien>> lo hacen solo por el <<mío propio>>. Así, tenemos que uno de los asuntos temáticos esenciales en el fenómeno de la deshumanización de la persona es la propensión por el bien individual en detrimento del bien común; o lo que es, la acumulación de egos y la ausencia total de un nosotros (Han, 2013).

En busca de perspectivas

Ahora, como hemos mencionado, negociar se hace indispensable para alcanzar el ideal de la convivencia, que es por lo demás escenario ideal en comparación con la mera co-existencia (pues convivir en el mundo -por encima del mero co-existir- nos permite crear nuevos horizontes y crear esos nuevos horizontes nos permite convivir en el mundo). Sin embargo, a la luz del contexto que se ha ilustrado, la negociación puede ser una contradicción o una acción ideal que no trasciende a un sentido práctico.

Es así como a partir de este punto se pretende buscar perspectivas que hagan frente a esta situación, teniendo en cuenta que dichas perspectivas deben apelar a la capacidad en la persona de buscar el bien común por encima de su bien individual. Para esto se entrevistó que los intereses que determinen dicha búsqueda deben dejar de ser propios, en un sentido individualista, y pasar a ser colectivos o universales, en un sentido humano. Este movimiento propiciaría la salida de la persona de las dinámicas del modelo de consumo y favorecería una vuelta al inicio, es decir una vuelta a lo humano (Silva, 2016, p. 92).

Dicho esto, en el presente artículo se encuentran los resultados de una investigación que se llevó a cabo a fin de identificar en qué sentido el dominio de una Lengua Extranjera se configura como un dispositivo para hacer frente a la crisis actual del ser humano o crisis de las humanidades. Por lo anterior, se tuvo como pregunta de investigación: ¿En qué sentido la lengua extranjera deviene como un dispositivo que cultiva la Ciudadanía Cosmopolita para fortalecer la calidad de la educación superior en Colombia?

Metodología

La metodología que se siguió en este estudio fue la Fenomenología hermenéutica a partir de los postulados de Max Van Manen (2003; 2016). Se optó por este enfoque metodológico teniendo en cuenta las cualidades de la postura epistemológica en relación con el objeto de estudio al igual que las necesidades e interés en la investigación.

Si bien es cierto que diversas metodologías cualitativas resultan útiles para asuntos que fluyen en las ciencias humanas tratando con las experiencias subjetivas de las personas, también lo es que, tal como dice Van Manen (2016), "(...) lo que impulsa siempre la investigación fenomenológica, sigue estando orientado hacia la pregunta de cuál es el fenómeno (...) en tanto que experiencia esencialmente humana". (p.80)

Así, dado que la pregunta de investigación se da por el sentido y significado que tiene en la vida de las personas el asunto de las Lenguas extranjeras como dispositivo que media el cultivo de la capacidad de ser ciudadanos del mundo, se halló en la fenomenología-hermenéutica un enfoque metodológico pertinente.

Diseño

Como se ha explicado, el método Fenomenológico-hermenéutico permite dirigir la mirada hacia el sentido y significado de los fenómenos en tanto que vividos y experimentados por los seres humanos. Así, es natural que para dar cuenta de dicho fenómeno nos orientemos hacia las experiencias vividas, o las vivencias, de los sujetos implicados en ellas. Ahora bien, en consonancia con el tema y la pregunta de investigación que se ha planteado, se tiene que el asunto de las Lenguas Extranjeras y la Construcción de la Ciudadanía Cosmopolita como Capacidad, es un asunto que atañe a la Educación y que atañe concretamente a la Escuela como uno de los dispositivos que media la formación de la persona.

Entonces, a la luz de nuestras necesidades y posibilidades contextuales, recurrimos como tópico nacional a dos diferentes programas de intercambio y movilización internacional establecidos entre el Gobierno de Colombia y los gobiernos de Francia y Estados Unidos respectivamente. Estos programas son el programa CIEP, Creado en 1945, el CIEP es un operador del Ministerio francés de la Educación Nacional. Sus misiones, que se enmarcan en las prioridades del gobierno en materia de cooperación internacional y se articulan en torno a tres ejes de actividad: la cooperación en los ámbitos de educación, el apoyo a la difusión del idioma francés en el mundo y la movi-

lidad internacional, entre el gobierno de Francia y Colombia; y el programa FULBRIGHT, Creado en 1945 por el gobierno de los Estados Unidos, concretamente por el Senador J. William Fulbright a finales de la Segunda Guerra Mundial, para la promoción de la buena voluntad internacional mediante el intercambio de estudiantes en los campos de la educación, la cultura y la ciencia. Actualmente cuentan con programas de becas para la investigación y asistencia en la enseñanza del inglés como Segunda Lengua o Lengua Extranjera, entre el gobierno de Estados Unidos y Colombia.

Dichos programas tienen como objetivo el intercambio cultural y el apoyo a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Colombia. Una de las actividades que se realizan para alcanzar el objetivo, consiste en el envío de Asistentes Nativos Extranjeros -en adelante ANE- a diferentes establecimientos educativos Colombianos (tanto públicos como privados; Universidades y Colegios) para brindar apoyo a los docentes de Lenguas Extranjeras en dichas instituciones. Así, para el desarrollo de este estudio, se consideró pertinente este espacio por cuanto las posibilidades que se crean pueden propiciar el acontecer del fenómeno de interés en tanto que vivido y experimentado por los ANE y los estudiantes.

Participantes

Cuatro (4) ANE pertenecientes a los dos programas mencionados, fueron seleccionados para participar en este estudio y quienes a su vez accedieron a participar de manera voluntaria previa contextualización de los objetivos del proyecto.

A la luz de las categorías de la pregunta de investigación, el primer criterio de selección fue el nivel de dominio operativo del español como lengua extranjera por parte de los ANE. Como segundo criterio de selección fue muy importante que fungieran dentro de un proyecto que tuviera que ver con el ejercicio formativo en un terreno directo con los estudiantes, pues algunos asistentes son designados en otras áreas distintas dentro de las instituciones educativas.

Recolección de la Experiencia Vivida

En el marco de las actividades propuestas por Max Van Manen (2006) en el Método Fenomenológico - Hermenéutico, se dio la organización de las Etapas planteadas en este estudio, a fin de obtener las Experiencias Vividas –en adelante EV-, donde acaece el fenómeno de interés. En la siguiente tabla se muestra la organización de las etapas, las actividades propuestas, las herramientas y resultados esperados.

Tabla 1. Etapas del Método

	Etapas	Etapas	Etapas
Actividad	Recolección y descripción de las EV.	Interpretación de las descripciones de las EV.	• Descripción e interpretación de los resultados. • Identificación de las categorías que responden la pregunta problema.
Herramienta	• Escritura de protocolos. • Entrevistas conversacionales de tipo descriptivo. • Edición de anécdotas.	• Análisis temático. • Entrevista conversacional e tipo interpretativo. • Redacción de transformaciones lingüísticas.	• Tránsito hermenéutico vía la lectura y la escritura reflexiva. • Re-escritura reflexiva.
Resultados	• Descripción de las EV.	• Interpretación de las descripciones de las EV.	• Texto reflexivo. • Análisis de los resultados y discusión de las categorías (resultados) que responden la pregunta problema.

Herramientas de Recolección y Análisis de las EV

Como se puede observar en la Tabla 1, las herramientas de Recolección y Análisis de las EV, muchas veces se solapan o yuxtaponen en el trasiego de la investigación, en diferentes etapas de la misma. Esto corresponde a la esencia del método Fenomenológico – Hermenéutico, por cuanto usualmente en la investigación se puede volver sobre el mismo asunto sólo que a un nivel distinto y superior. Esto se da sobre todo en la instancia Hermenéutica o Interpretativa, pero también en la Descriptiva pues “ambos actos no son realmente separables y deberían considerarse como parte de un mismo proceso” (Van Manen, 2002, p. 81).

Herramientas de Recolección de las EV.

La Escritura de Protocolos

De acuerdo a lo sugerido por Van Manen (2003) se usaron como herramientas de recolección de las EV, en primer lugar, la escritura de Protocolos, teniendo en cuenta que “Los <<datos>> por excelencia de la investigación en ciencias humanas son las experiencias humanas. Por lo tanto, parece natural que (...) el camino más directo sea pedir a los individuos escogidos que relaten por escrito sus experiencias” (p. 81).

Dichos protocolos son textos escritos de carácter descriptivo - también llamados por Van Manen (2003) descripciones de experiencias vividas, en los que se sugiere a los participantes que dirijan su mirada a uno o dos asuntos particulares que hayan llamado su atención o que destaquen entre sus vivencias y los describan. Lo anterior, siempre evitando “(...) las explicaciones causales, las generalizaciones o las interpretaciones abstractas (...)” (p. 82).

La construcción de protocolos escritos es una herramienta muy valiosa en la investigación fenomenológica: aunque las expresiones de las EV que emanan de dichas descripciones no sean la experiencia misma, siempre pueden ser “(...) una puerta de acceso a las dimensiones vitales de la vida (...)” (Van Manen, 2003, p. 72). Por lo anterior, se pidió a los participantes que escribieran sus experiencias vía los protocolos.

La Entrevista Conversacional Descriptiva

En segundo lugar, se usó la entrevista conversacional en un sentido fenomenológico, teniendo en cuenta que este tipo de entrevista “(...) se dirige a las narraciones vivenciales pre-reflexivas –no a las narrativas culturales, ni a las opiniones socio-psicológicas, ni a las opiniones, percepciones, perspectivas o interpretaciones personales–” (Van Manen, 2016, p.369). Así, las entrevistas conversacionales se orientaron a que la persona contara sus experiencias de manera desprevenida o “pre-reflexivamente”.

Herramientas para el Análisis temático de las EV

Se entiende el análisis temático como el proceso de recuperación de los temas que se identifican en las expresiones de las experiencias vividas como esenciales al fenómeno (Van Manen, 2016, p.365), dicho de otro modo, es la recuperación de las cuestiones que aparentemente tienen que ver con el fenómeno para posteriormente, vía la reducción, variarlas a fin de identificar si su naturaleza es esencial o causal en el fenómeno; lo que se describe como “(...) el acto libre de <<ver>> el sentido, conducidos por la epojé y la reducción” (Van Manen, 2016, p.365). La entrevista conversacional y la escritura se asumieron como las herramientas oportunas en esta etapa.

Entrevista Conversacional Interpretativa

Con base en la caracterización de la Entrevista Conversacional Descriptiva que se ya se ha hecho, conviene precisar la importancia de la entrevista conversacional interpretativa o Hermenéutica, pues este tipo de entrevista se aplicó en el estudio con el fin de volver sobre algunos temas que surgieron en las primeras descripciones para ser interpretados con el participante en una especie de colaboración, pues “(...) la entrevista hermenéutica acaba convirtiéndose a los entrevistados en participantes o colaboradores del proyecto de investigación” (Van Manen, 2003, p. 81), no obstante, sin asumir que “(...) quienes han compartido sus experiencias (vividas) deben tener la experticia y perspicacia para interpretar sus propias experiencias” (p. 362).

La Escritura Reflexiva

La escritura reflexiva es un instrumento necesario en el camino de la Fenomenología - Hermenéutica en todas las etapas o momentos de la inves-

tigación; pues ésta ayuda en la labor Descriptiva – Interpretativa, teniendo en cuenta que “(...) el proceso de investigación es prácticamente inseparable del proceso de escritura. Así pues, los estudios que hacen poco más que presentar y organizar transcripciones no cumplen en absoluto su tarea interpretativa ni narrativa” (Van Manen, 2003, p. 183).

En la etapa Descriptiva del estudio, se recurrió a la escritura reflexiva en el sentido de la Redacción de Transformaciones Lingüísticas que describe Van Manen (2003):

A medida que vamos reuniendo temas y afirmaciones temáticas de nuestras diversas fuentes, tal vez queremos recopilarlos en párrafos más sensibles desde un punto de vista fenomenológico. Para ello, escribimos notas y párrafos a partir de nuestras lecturas y de otras actividades de investigación (p.113).

Tanto la Escritura Reflexiva como la Redacción de Transformaciones Lingüísticas fueron herramientas metodológicas importantes en este estudio, es por esto que aparecen en diferentes momentos del proceso; pues no se trata de un proceso mecánico sino más bien algo en lo que están implicadas la creatividad y la interpretación.

Recolección de las Experiencias Vividas

Los protocolos de narraciones y las entrevistas conversacionales fueron los instrumentos utilizados con los participantes a fin de obtener las expresiones de sus experiencias vividas. Para la escritura de protocolos se enviaron los formatos vía correo electrónico con instrucciones precisas para que los participantes tuvieran una guía clara para escribir. De igual manera se contactó a los participantes previamente a fin de contextualizarlos sobre el proceso de recopilación de la información, cuidando que la información entregada no sesgara su participación en la investigación. Las entrevistas conversacionales se llevaron a cabo en diferentes espacios, tanto formales (espacios de trabajo, oficinas, etc.) como informales (cafés, restaurantes, entre otros).

El enfoque de desarrollo humano de Nussbaum como marco de referencia

Ahora bien, como se ha comentado en la introducción, se tiene que una de las maneras de resistir al fenómeno de la deshumanización es precisamente el cultivo de nuestra humanidad. No obstante, es importante precisar a qué se hace referencia cuando hablamos de Cultivar la humanidad y cómo entender el ser capaces de cultivarla.

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum en su libro *El Cultivo de la Humanidad*. Una reforma clásica a la educación liberal (2005) propone tres

capacidades esenciales para el Cultivo de la Humanidad, a saber: Capacidad de Pensamiento Crítico; la Capacidad de Imaginación Narrativa; y la Capacidad de Ciudadanía Cosmopolita. Es hacia esta última, Ciudadanos del Mundo, a la que se dirige la mirada en este estudio.

¿Qué es la Ciudadanía Cosmopolita? ¿A qué se refiere Nussbaum por capacidad de ser Ciudadanos del Mundo? Hoy en día la palabra cosmopolita y la expresión Ciudadano del Mundo (Cortina, 2009, p. 98)., pueden ser conceptos manidos y traídos a menos. Esto puede deberse, por una parte, a la sobre-explotación de la cual el término ha sido objeto por parte de los medios de comunicación y publicistas -quienes han hallado en el término un lugar común para difundir y vender sus ideas- y por otra, gracias a los avances en materia de movilización que han logrado los seres humanos alrededor del mundo, lo cual ha provocado que hoy en día sea más fácil sentir como realizable el estatus de ser un ciudadano del mundo. Por esto es necesario desambiguar dicho término y tal expresión.

Nussbaum entiende lo cosmopolita según los planteamientos de los estoicos –griegos y romanos – para quienes ser un Ciudadano del Mundo implica trascender los límites locales, para conectarse con la comunidad universal de la humanidad. Los estoicos rescataron el concepto del filósofo Diógenes el Cínico, a quien se atribuye el primer uso de la expresión “Ciudadano del Mundo”. En relación con esto, Nussbaum (2005) afirma:

Los filósofos estoicos, que siguieron el ejemplo de Diógenes, desarrollaron más ampliamente su imagen del kosmopolítēs, o ciudadano del mundo, argumentando que, en efecto, cada uno de nosotros habita en dos comunidades: la comunidad local de nuestro nacimiento y la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas, que “es en verdad grande y en verdad común”. Es en esta última comunidad donde se encuentra, fundamentalmente, la fuente de nuestras obligaciones morales y sociales (p.78).

Ahora bien, Nussbaum añade al concepto “cosmopolita” el de “Capacidad”, o lo que es, capacidad de ser Ciudadano del Mundo. A continuación se caracteriza cómo se entiende esto a partir de Nussbaum.

El Enfoque de las Capacidades

En su libro *Creating Capabilities* (2011) Nussbaum se encarga de definir Las Capacidades a partir de lo que ella llama “su versión del enfoque”, también conocido como Enfoque de Desarrollo Humano en perspectiva de una teoría de la Justicia Social.

Ahora bien, ¿qué entiende Nussbaum por Capacidades? Si bien es cierto que para ella las Capacidades tienen que ver con ciertas condiciones innatas de la persona, también lo es que, tal como lo matiza Silva (2016) Nussbaum:

(...) distingue entre el equipamiento innato de cada persona, las capacidades internas, las capacidades combinadas y las capacidades centrales. (...) entiéndase como equipamiento innato, entre otras, las características físicas, intelectivas y emotivas de una persona. Por capacidades básicas aquellos rasgos y actitudes entrenadas y desarrolladas en interacción con un entorno social, económico, familiar y político. (...) Por su parte, las capacidades combinadas surgen de la articulación entre las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se puede elegir realmente el funcionamiento de ellas. Las capacidades centrales son aquellos mínimos sin los cuales no puede considerarse una vida digna común para todos y todas en una sociedad. (p.105).

Conviene añadir a esto, que para Nussbaum (2011) la capacidad es un elemento sustancial al ser humano y valioso en sí mismo, en tanto esfera de libertad de la persona, por lo cual, prima la libertad de las personas para elegir lo que se hace y lo que se es. Empero, Nussbaum puntualiza categóricamente que la libertad para elegir encuentra su límite cuando se atenta contra las mismas capacidades (p.26). Entonces, ¿qué significa Ser Capaces de ser Ciudadanos del Mundo?

En respuesta a esto, la concepción del Ciudadano del mundo a partir de la cual se desarrolla este estudio pone el acento en la capacidad de trascender las fronteras nacionales o locales para conectarse con lo universal de la humanidad que nos nuclea. Pero para que dicha transcendencia o ascenso a la universalidad sea posible, aparecen diversos elementos mediadores, también capacidades, que intervienen en el proceso y de cuya correlación o articulación depende la realización o despliegue de la Capacidad Cosmopolita.

En un primer nivel del ejercicio Hermenéutico dos son los aspectos o categorías que se tienen como esenciales a la Capacidad en cuestión: la primera es la Capacidad de autoexamen crítico y la segunda es la Capacidad de reconocer y respetar la alteridad del otro y lo otro, sin dejar de lado la actitud crítica hacia ello, pues “ser ciudadano del mundo no exige, ni debería hacerlo, que dejemos de lado el juicio crítico hacia otros individuos y culturas”. (Nussbaum, 2005, p.93)

En cuanto a la capacidad del autoexamen crítico, se entrevé que es una instancia del cosmopolita y lo cosmopolita sobre la cual Nussbaum pone el acento como una característica esencial en los ciudadanos del mundo:

La educación del kosmoupolitês está (...) estrechamente relacionada con la indagación socrática y con la meta de una vida bajo constante examen. Y ello porque lograr la calidad de miembro de la comunidad mundial implica la voluntad de dudar sobre la virtud de nuestros modos de obrar, y

también entrar en el toma y daca de las argumentaciones críticas sobre las opciones éticas y políticas (Nussbaum, 2005, p. 90)

Cuestión que de alguna manera lleva a la tematización de la puesta entre paréntesis, de la propia cultura y de las propias creencias. Dicho asunto para Nussbaum es esencial en la empresa por lograr el acenso a la universalidad que a su vez implica hacer del kosmos nuestra polis, pues “(...) la vida de la razón debe estudiar rigurosamente las convenciones y supuestos locales, a la luz de las necesidades y aspiraciones humanas más generales (2005, p.85).

Ahora bien, Nussbaum (2005) propone el contacto con otras culturas y tradiciones como una de las acciones que propicia el autoexamen crítico; y para esto recurre al ejemplo ateniense y la investigación intercultural, al respecto dice:

Heródoto asumió seriamente la posibilidad de que Egipto y Persia pudieran tener algo que enseñar a Atenas sobre valores sociales. Comprendió que una investigación de los intercambios culturales podría revelar que lo que tomamos como algo natural y normal es simplemente provinciano y producto de la costumbre. (p.79).

Es así como la observación de otras culturas, o investigación intercultural, se tiene como medio útil para el autoexamen crítico. En esta lógica, la alteridad o la diferencia sería el dispositivo que media el despliegue del autoexamen socrático. No obstante, el devenir de la alteridad como dispositivo, está influido por el reconocimiento y el respeto de la misma por parte de la persona, pues “El ciudadano del mundo debe aprender a desarrollar comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que están dentro de su propia cultura (...)” (Nussbaum, 2005, p.98), cuestión que finalmente lleva a otra categoría y que tiene que ver con la capacidad de reconocer la alteridad del otro y lo otro sin dejar de cuestionarla.

Así, como categoría fuerte aparece la Alteridad como asunto temático que está presente en la Capacidad de ser Ciudadanos del Mundo, particularmente entendida desde Emmanuel Lévinas como la posibilidad de ser hospitalario respecto al otro (2002, p. 87).

El Cultivo de la Capacidad Cosmopolita en la Escuela

Así las cosas, cabe preguntar por el sentido en que esto puede trabajarse en la escuela. Aunque Nussbaum (2005) no entrega una lista de acciones concretas que desde la Escuela se deban ejercer para cultivar la capacidad en cuestión, sí menciona algunos aspectos relevantes para la

formación de la Ciudadanía Universal, particularmente de orden curricular. Al respecto afirma:

La elaboración de un currículo orientado a formar ciudadanos universales tiene múltiples aspectos: el diseño de cursos básicos obligatorios de naturaleza <<multicultural>> ; la inclusión de perspectivas diversas a lo largo de todo el currículo; el apoyo al desarrollo de cursos electivos más especializados en las áreas relacionadas con la diversidad humana; y, finalmente, atención a la enseñanza de lenguas extranjeras, un aspecto de lo multicultural sobre lo que no se ha puesto suficiente énfasis.” (2005, p.98)

De lo anterior surgen asuntos temáticos importantes tales como lo multicultural, la diversidad humana y, especialmente, la enseñanza de lenguas extranjeras. Para Nussbaum el aprendizaje de Lenguas Extranjeras por parte de los estudiantes, puede contribuir a la ampliación de su horizonte de comprensión favoreciendo el encuentro con la diferencia; pues resulta importante que “(...) los estudiantes entiendan cómo es ver el mundo a través de la perspectiva de otra lengua, una experiencia que rápidamente nos muestra que la complejidad humana y la racionalidad no son monopolio de una particular comunidad lingüística” (Nussbaum, 2005, p.90).

Por esto la importancia que tiene la Lengua como elemento que nos nuclea como seres humanos, no solo como un rasgo cultural que nos identifica, sino como un aspecto esencial en nosotros. En este sentido agrega Nussbaum (2005):

(...) por otra parte no deberíamos suponer – y la mayoría no lo hace- que nuestra lengua pueda ser mejor solo porque sea la nuestra (...). Sabemos que es más o menos una cuestión de suerte que en Estados Unidos se hable inglés en lugar de chino, alemán o bengalí. También sabemos que cualquier niño podría aprender cualquier idioma, porque hay una capacidad innata para el aprendizaje del lenguaje que todos los seres humanos comparten. Nada en nuestras capacidades congénitas nos inclina a hablar hindi en vez de noruego. (p. 89)

Por lo anterior, se entrevistó que las Lenguas Extranjeras cumplen una función, o tienen un lugar, en la construcción de la Capacidad Cosmopolita y del conjunto de capacidades que al mismo tiempo la componen y de cuya correlación depende la realización de la Capacidad de ser Ciudadanos del Mundo.

Así, teniendo como horizonte el cultivo de la humanidad como un espacio para hacer resistencia al despliegue del capitalismo, se pone el acento en la Capacidad Cosmopolita y el aprendizaje Lenguas Extranjeras, por cuanto su cultivo en la escuela (en tanto espacio formativo) puede hacer frente al fenómeno de la deshumanización.

Análisis y Resultados

Una de las primeras herramientas empleadas para el análisis temático de las Experiencias Vividas de los participantes fueron los protocolos de narraciones escritos por ellos mismos. A continuación un ejemplo¹.

Figura 1. Protocolo escrito por el ANE AEF1SBCM

Me gustaría que me contaras algunas de tus experiencias como asistente. Para escribirlas, ten en cuenta las siguientes sugerencias:

Recuerda alguna experiencia o situación concreta que haya sido importante para ti.

Trata de describir lo que pensaste y sentiste en ese momento.

Evita dar explicaciones de las cosas que pensaste o sentiste.

Puedes escribir en el idioma que te sientas más cómodo.

“Pour moi, le verbe espagnol “regalar” traduisait littéralement offrir en français, en ce sens de donner quelque chose à quelqu’un sans contrepartie. Pourtant en Colombie, je l’écoute à peu près tous les jours dans les commerces, surprenante au premier abord parce que cela me donnait l’impression que les personnes demandaient qu’on leur offre systématiquement des choses. Par mimétisme, j’ai moi-même utilisé cette expression très régulièrement (...)”

Entrevistas Conversacionales Descriptivas

Las entrevistas conversacionales se ejecutaron después de haber recibido los protocolos y en cuyo previo y breve análisis se identificó el material narrativo potencialmente valioso sobre el que se volvería en las entrevistas conversacionales a la luz de la pregunta de investigación. Todas las conversaciones fueron grabadas previa autorización de los participantes.

¹ Se incluye el original en francés para la libre interpretación del lector. A continuación una traducción libre de los investigadores: “Para mí, el verbo regalar, traducía literalmente el verbo francés « offrir » (ofrecer), en ese sentido de dar algo a alguien sin contrapartida (compensación). Sin embargo, en Colombia, lo escucho casi todos los días en los comercios; sorprendente a primera vista porque eso da la impresión que las personas pedían sistemáticamente que les ofrecieran (regalaran) cosas. Por mimetismo, yo también utilicé esa expresión con regularidad.” Traducción libre de los investigadores.

Una vez se obtuvo el material -tanto de los protocolos escritos como de las entrevistas conversacionales- se asignó un código a cada participante para organizar la información y facilitar su tratamiento. Los siguientes fueron los Códigos asignados: AEF1SBCM; AFB2UNOF; AFB3SBKY; AFB4SBLH.

Luego se procedió a hacer la transcripción y la organización de las experiencias para posteriormente iniciar la búsqueda de EV ejemplares. En el caso de los protocolos se hizo de la misma manera.

La Anécdota

A propósito de las experiencias ejemplares, una vez se éstas se encuentran se procede a editar las expresiones de dichas experiencias, las cuales en esta investigación denominamos <<anécdotas>>; entendidas como esa narración que resulta atractiva para el investigador (Van Manen, 2016, p.87). Por lo anterior, se tornan "(...) un "ejemplo" narrativo atractivo y reclama el poder de conmovernos y de darnos una comprensión tal que el discurso proporcional no puede. Nos ayuda a entender y vivenciar algo que no conocemos en sentido intelectual" (Van Manen, 2016, p. 288).

Editando Anécdotas

Luego de identificar dichas anécdotas, se procedió a perfilarlas o editarlas en el sentido que recomienda Van Manen (2016): "(...) las descripciones vivenciales que se obtienen mediante entrevistas, presentaciones escritas o conversaciones, raramente poseen las cualidades narrativas que vuelven un texto evocativo y vívido y exponencialmente profundo" (p.289). Sin embargo, en este estudio no fue necesario hacer una edición profunda de las anécdotas, así que en la mayoría de los casos sólo recurrimos a esta herramienta a fin de suprimir el material irrelevante (como explicaciones causales o pausas en el discurso propias de la prosodia), siempre siendo muy cuidadosos de no cambiar los sentidos que de la narración emanan.

A continuación se muestra una anécdota ya editada. Se incluye el original en inglés para la libre interpretación del lector. A continuación una traducción libre de los investigadores: "Los profesores querían que yo actuara como si no supiera español, lo cual fue muy difícil porque tú escuchas cosas y no puedes reaccionar. Recuerdo un día en que los estudiantes me estaban pidiendo repetir palabras como "idiota" y yo no podía decir "yo sé que eso es una mala palabra" porque eso mostraría que yo sabía español, así que les pedí que me preguntaran después de clase y no lo hicieron. A veces me siento como si no pudiera desarrollar con la misma profundidad que si (...) tú sabes, si pudiera hablar en español con ellos antes y después de clases y por lo menos ellos supieran que pueden hablar conmigo sobre cosas que pasan en sus vidas.":

Figura 2. Transcripción de anécdota editada recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB3SBKY

The teachers wanted me to pretend I didn't know Spanish, which was really hard because you hear things and you can't react to it. I remember one day they were asking me like teacher can you like... repeat this "idiota" and I couldn't say like "I know that's bad word" because that would show that I knew Spanish, so I told them like "ask me after class" and they usually didn't ask after class. Sometimes I feel like I'm not able to develop as deeply as if I Would (...) you know before and after class speaking with them in Spanish and at least they would know they can talk to me about things that happen in their lifes.

El proceso que aquí se muestra fue aplicado con cada uno de los protocolos narrativos y a las transcripciones de las entrevistas conversacionales, a manera de preparación del material recopilado de cara al Análisis Temático.

Cabe mencionarse que aunque los participantes contaban con un nivel óptimo para expresar sus ideas en español, se consideró pertinente darles la libertad de expresarse en su lengua materna, pues la naturaleza pre-reflexiva de las EV que se buscaron obtener, algunas veces, hacía que ellos mismos cambiaran de idioma cuando se sentían más a gusto, pues encontraban el límite conocido comúnmente como "Lost in translation" Esta es una expresión común del Inglés que hace referencia a esas cosas que se pierden con la traducción en el paso de la Lengua Materna (L1), a Segunda Lengua (L2) o a la Lengua Extranjera (LE). Por lo general ocurre cuando un hablante de una Lengua concreta trata de expresar en una L2 o LE, algo muy propio de su cultura, o que tiene un sentido y significado muy concreto en la misma. Por lo general se observa este fenómeno con el uso de las expresiones idiomáticas o los chistes. O dicho de otro modo, hay algunas cosas que se pierden en la traducción o interpretación que exige el cambio de una Lengua a otra. Esta situación se dio con frecuencia; pues si bien es cierto que la mayoría de conversaciones se daban en español, también lo es que algunas veces se cambiaba a la Lengua Materna del ANE. Esta situación, aunque implicó un poco más de esfuerzo, fue muy provechosa al momento de volver sobre algunos asuntos vía la Entrevista Conversacional Interpretativa. Con todo lo anterior, se procedió a la aplicación del análisis temático, como se describe a continuación.

Análisis Temático

El siguiente paso fue aplicar el Análisis Temático a las Narraciones de las Experiencias Vividas. Van Manen (2002; 2016) propone algunas actividades concretas para este procedimiento. Las actividades aplicadas en el análisis temático fueron tres; a saber: Análisis Holístico, Enfoque Selectivo de Lectura, Enfoque Detallado y marcaje línea a línea. El análisis temático se aplicó a la totalidad de Construcciones lingüísticas obtenidas durante la recolección de la información. A continuación se describe brevemente cada actividad y se incluye una muestra del instrumentó que se diseñó a fin sistematizar el proceso.

Figura 3. Formato para Análisis Temático

Experiencia vivida	1. Análisis Holístico
4. Transformación lingüística	2. Enfoque selectivo
5. Epojé	3. Enfoque detallado

Este formato se usó para organizar el análisis temático consistente en determinar las estructuras fundamentales que componen la experiencia (van Manen, 2002, p. 97). El texto que se ubica como experiencia vivida en el primer lugar del formato, se analiza, como propone el autor, en un nivel holístico, selectivo y detallado (van Manen, 2016, pp. 364 -365). Como resultado de este análisis hay una composición lingüística que pretende capturar la esencia del fenómeno y la cual posteriormente se somete a la reducción o epojé.

Análisis Holístico

Siguiendo a Van Manen (2016, p. 54), en el análisis holístico se trata de expresar el sentido y significado fenomenológico de un texto en una frase. En este primer movimiento es importante poner en funcionamiento la capacidad imaginativa y de síntesis. El siguiente texto es una narración del ANE -AFB4SBLH-, sobre una experiencia de conversación en una de las clases de inglés que asistía. El texto fue editado a la luz de la teoría para eliminar información irrelevante. En el cuadro se muestra un fragmento del texto y el Análisis Holístico aplicado como uno de los primeros movimientos del Análisis Temático.

Enfoque de lectura selectiva

En el enfoque de lectura selectiva, de acuerdo Van Manen (2012), nos acercamos al texto en actitud reflexiva en búsqueda de los enunciados o las

Figura 4. Análisis Holístico aplicado a la narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB4S-BLH

(...) Entonces, después le pregunté por su nickname (...) y entonces uno de los chicos del grpo interrumpió y dijo “le puedes decir el negro” (...). Entonces, le dije “sorry?” a lo que él me respondió: sí, le puedes decir nigger (...) ¡Wow! En ese momento, me sentí muy incómoda y aunque todos se rieron, incluso el estudiante afro, yo me sentí muy mal por él. entonces, le dije al chico “hey, tú no puedes decir eso (...) the N Word es muy mala”. Y, entonces, el estudiante dijo “pero si él es nigger, ¿no es la correcta pronunciación” y lo repitió muchas veces como una broma. Luego, otro estudiante me preguntó: pero si él es negro, ¿no le puedo decir así? ¿entonces, black? Yo le respondí que black es un color y algunas personas le dicen así a un color de piel (...) pero la palabra N en los Estados Unidos es una ofensa (...). Recuerdo que me sentí como muy mal porque para mí era como si insultaran a una persona enfrente de mí y no podía hacer nada”.	“La experiencia del encuentro con lo que nos es propio, en el otro; nos acerca a él pero nos muestra también su alteridad irreductible. Su excedencia”
---	---

frases que consideramos esenciales o reveladoras acerca del fenómeno (p. 365). A manera de ejemplo se incluye el siguiente texto del ANE –AFB2U-NOF– en el cual narra una vivencia en una sesión de Club de Conversación con sus estudiantes. Se incluye el texto anecdótico, el Análisis Holístico y el Análisis de lectura selectivo.

Enfoque Detallado de Lectura

En esta etapa del Análisis, de acuerdo a Van Manen (2016) “(...) miramos cada frase o grupo de frases y preguntamos: << ¿Qué puede verse en esta frase o grupo de frases que pueda revelarnos algo acerca del fenómeno o vivencia que se está describiendo?” (p.365). A continuación, un ejemplo del Enfoque detallado de Lectura que se aplicó a las frases obtenidas del Enfoque de Lectura Selectivo en la EV que se usó como ejemplo previamente.

Luego se procedió a la escritura de Transformaciones Lingüísticas. A continuación un ejemplo de la Transformación lingüística para el análisis de la EV que se ha mostrado en las Figuras 5 y 6.

Figura 5. Análisis Holístico y selectivo aplicado a la narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB2UNOF.

Anécdota AFB2UNOF_EV1
"Recuerdo una vez que estábamos hablando en nuestro Club de Conversación y yo usé la palabra <<Americans>> para referirme a la gente de Estados Unidos. Porque nosotros no tenemos una palabra en inglés para eso. Yo sentí que el ánimo de algunos cambió de inmediato, pues ese grupo de estudiantes es muy crítico y muy activo. Entonces una chica me dijo que aquí es muy arrogante decir <<Americans>> porque estamos todos en un continente. Recuerdo que sentí un poco de vergüenza porque ella tenía razón y esto es algo que se conoce en los Estados Unidos pero nunca había sido tan real para mí. Pienso que hubo un poco de tensión entre ellos y yo. Sentí que me miraron diferente y se sintieron ofendidos. Entonces yo les pregunté como decían a nosotros en Colombia a parte de gringos y ellos me dijeron que le decían "Estadounidenses" que es algo como <<people from the United States>>. Sé de algunas personas de mi programa que están usando esta expresión en lugar de <<Americans>>."
Análisis Holístico
"El encuentro con el otro a través de la Lengua Extranjera enseña los límites del horizonte que traemos con nuestra cultura y, al mismo tiempo, permite la posibilidad de negociar con el otro la apertura de nuevos posibles horizontes"
Enfoque Selectivo de Lectura
1. "(...) y yo usé la palabra <<Americans>> para referirme a la gente de Estados Unidos" 2. "No tenemos una palabra en inglés para eso" 3. "Una chica me dijo que aquí es muy arrogante decir <<Americans>> porque hay todos en un continente." 4. "(...) una chica me dijo que aquí es muy arrogante decir <<Americans>> porque estamos todos en un continente." 5. "Recuerdo que sentí un poco de vergüenza ante ella." 6. "Sé de algunas personas de mi programa que están usando esta expresión en lugar de Americans."

Reducción o Epojé

Como último movimiento del Análisis Temático, se recurrió a la reducción también conocida como epojé. Para Van Manen (2016) la epojé permite hacer una especie de resistencia crítica ante la aparición del pre-juicio al momento de intentar ver los asuntos temáticos esenciales al fenómeno que se describe e interpreta, para él "(...) La epojé es la herramienta fenomenológica crítica que derrocaría los pre-juicios que ocurren por presupuestos

Figura 6. Análisis Selectivo y Detallado aplicado a la narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB2UNOF

Enfoque Selectivo de Lectura
1. "(...) y yo usé la palabra <<Americans>> para referirme a la gente de Estados Unidos" 2. "No tenemos una palabra en inglés para eso" 3. "Recuerdo que sentí un poco de vergüenza ante ella." 4. "Una chica me dijo que aquí es muy arrogante decir <<Americans>> porque hay todos en un continente." 5. "Sé de algunas personas de mi programa que están usando esta expresión en lugar de Americans."
Enfoque detallado de Lectura
1. El yo totalizado no ve más allá de su yo que es su <i>todo</i> 2. La L1 es se limita al <i>mismo</i> 3. La LE revela el rostro del otro que me exige y con él también aparecen los límites de mi horizonte de comprensión. 4. El encuentro con el otro mediado por la LE crea la necesidad de negociación y con ello crea posibilidades para la creación de nuevos horizontes, causa y efecto de la descentralización del yo. 5. La LE como creadora de un espacio hospitalario y como consecuencia la creación de nuevo horizonte como una realización de la hospitalidad.

inesperados, prejuicios personales o sistemáticos, estrechez mental, etc." (p.404). En ese sentido los objetos de la epojé fueron las transformaciones lingüísticas que resultaron del análisis temático.

Figura 7. Redacción de Transformación Lingüística resultado del Análisis Temático aplicado a la narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB2UNOF

El encuentro con el otro vía la Lengua Extranjera enseña los límites del horizonte que traemos con nuestra cultura y, al mismo tiempo, permite la posibilidad de negociar con el otro la apertura de nuevos horizontes. E yo totalizado no ve más allá de su –yo– que es su todo. La lengua Materna se limita al mismo. La Lengua Extranjera revela el Rostro del otro que me exige y con él aparecen también los límites de mi horizonte de comprensión. El encuentro con el otro mediado por la LE crea la necesidad de negociación y con ello crea posibilidades para la creación de nuevos horizontes, causa y efecto de la descentralización del yo. La LE como creadora de un espacio hospitalario y como consecuencia de un nuevo horizonte que es la realización de la Hospitalidad.

Análisis de los resultados

A continuación se analizan los resultados derivados en el análisis de las EV. Se examinan a partir de las categorías de la pregunta de investigación que se consolidan como instancias desde las cuales se enuncia la Lengua Extranjera como dispositivo en la construcción de la Capacidad de ser Ciudadanos del Mundo, lo que es, dispositivo Cosmopolita.

La capacidad de autoexamen crítico

En el análisis de las EV se encuentra que La Lengua Extranjera -en adelante LE- cobra sentido como dispositivo Cosmopolita por cuanto propicia el desarrollo de la capacidad de autoexamen crítico; tanto en la persona que la tiene por LE como el que la tiene como Lengua materna -en adelante L1-. De la misma manera se encuentra que la LE, al permitir acceso a las especificidades del otro, nos enfrenta a la exigencia de abandonar nuestra verdad para recibir, también, la de los demás. En ese sentido la LE actúa como un cultivador de sospecha que resulta conveniente para el cuestionamiento de mis verdades, de mi localidad y por ende de mi cultura; pues me lleva a repensar y cuestionar los significados del mundo, y de las cosas del mundo, que traigo conmigo.

Se encuentra también que el dominio de la LE, que es también la Lengua del otro, aunque me pone en contacto con su excedencia también permite el despliegue de mi imaginación empática, cuestión que me descentra y me permite vivenciar el mundo, en cierta medida, a partir de la perspectiva del otro. Asunto que también repercute de manera positiva en el examen crítico que el ego tiene de sí mismo. Los sentidos que aquí se expresan se pueden observar en la siguiente EV:

Por su parte y como se ha mencionado, cuando el yo abandona su todo -se descentra - no sólo amplía su horizonte de comprensión, sino que también se ve abocado a crear nuevos horizontes con el otro; pues la descentración que provoca el encuentro con la alteridad vía la LE, le exige tomar nuevas rutas para re-encontrarse con éste (el otro) en un nuevo escenario. De la misma forma, en el análisis se encuentra que dicha descentración se da cuando, en este caso vía la LE, nos encontramos con los límites de nuestra verdad; pues al mostrarnos otra forma de ser, lo que antes no era para el yo ahora es posibilidad en los otros.

Esto parece favorecer el movimiento del yo hacia el otro de tal manera que la vivencia de su alteridad es distinta. No obstante, también se observa

Figura 8. Transcripción de narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AEF1SBCM

Un día, sentí que los estudiantes tenían un estereotipo fuerte sobre mí, así que ese día les pregunté qué pensaban sobre Francia y los franceses. Entonces, empezaron a hablar de películas francesas. Decían cosas como “ah, sí, eso lo he visto en películas francesas”, “siempre en las películas francesas pasa eso”, entonces, de repente, una de las estudiantes interrumpió y dijo que era un “cliché” y yo le pregunté a qué se refería con esa palabra. Entonces, me dijo que era un estereotipo. Pero para mí, en

Francia, esa palabra es algo distinto, es como algo que viene de la fotografía y no se usa como ella lo quería usar. Así que intenté explicarle que lo usaba mal, pero luego los estudiantes me dijeron que cliché para ellos también era un estereotipo. Recuerdo que fue muy extraño sentir como si esa palabra que antes era común para mí, ya no lo fuera.

que la experiencia que tenemos de los otros en tanto mediada por la LE es una experiencia que implica el constante desencuentro; pues esa lengua que para nosotros es extraña (extranjera) para los otros es propia. Dicha situación nos interpela constantemente y, además, nos permite una vivencia más intensa de su alteridad irreductible; cuestión que en tanto mediada por la LE -aun siendo problemática- deviene como posibilidad más no como obstáculo. Esta situación se observa con frecuencia en las EV de los ANE, como se observa en la siguiente narración:

Capacidad de ser un intérprete empático de la diferencia

En relación a esta categoría, se encuentra que la LE cobra sentido como dispositivo Cosmopolita por cuanto nos permite descentrarnos y transportarnos al lugar del otro y desde allí interpretar su diferencia. En el análisis se observa que la LE nos brinda experiencias distintas de la alteridad de los demás, por cuanto ésta -la LE- media la aparición del rostro del otro (Lévinas, 2002, p. 65), de manera tal que permite al yo encontrar en los demás a iguales, completamente distintos (Bauman, 2016, p. 78), con la posibilidad y el estatus para interpelarlo. Se encuentra que dicha situación lleva a que el yo abandone su totalidad en la empresa por entender lo que el otro quiere decir y poner en contraste con su verdad, su todo; y así encontrar una nueva manera de ser, un nuevo horizonte. Esta acción termina por exigir al yo ser un intérprete empático del otro y su diferencia.

En un sentido similar se encuentra que la LE deviene como un dispositivo que permite dar cuenta del yo totalizado -que no ve más allá del Mismo,

Figura 9. La Lengua Extranjera y el Autoexamen crítico Extracto de protocolo de narración escrito por el ANE AEF1SBCM

Pour moi, le verbe espagnol "regalar" traduisait littéralement offrir en français, en ce sens de donner quelque chose à quelqu'un sans contrepartie. Pourtant, en Colombie, je l'écoute à peu près tous les jours dans les commerces, surprenante au premier abord parce que cela me donnait l'impression que les personnes demandaient qu'on leur offre systématiquement des choses (...) j'ai moi-même utilisé cette expression très régulièrement.

(Levinas, 2002, p. 114), que es su todo- y ante el cual la revelación de la alteridad del otro sirve de espejo que le muestra los límites de su horizonte de comprensión y su horizonte moral. Así, se observa que la LE funge como una suerte de medio que trasporta el rostro del otro a la condición de un igual para el yo, conservando este –el otro- su alteridad.

Se encuentra también que la LE es detonadora para la creación de nuevos horizontes; producto de la descentralización del yo quien apropia la Lengua del otro como un acto hospitalario y no como un intento de quitarle su particularidad. Este nuevo espacio donde se recibe al otro deviene como una nueva plataforma epistémica para la construcción de nuevos horizontes con el otro permitiendo un paso de lo local a lo global, permitiendo un ascenso a la generalidad (Koselleck y Gadamer, 1997, p. 135). Este sentido de la LE como capacidad cosmopolita puede configurarse como una forma de superar lo descrito por Sloterdijk con la metáfora del ‘palacio de cristal de Londres’, esto es, trasponer y enfrentar la inevitable exclusividad y el confort de la globalización (Sloterdijk, 2010, p. 167). Algunos de los sentidos que se expresan en este análisis se pueden observar en la siguiente EV:

En el análisis también se observa que la LE deviene como dispositivo que propicia el reconocimiento del otro como un igual y digno de respeto. Se observa cómo el <<yo>> en sus intentos por entender al <<otro>>, recurre a la LE (que es la lengua del otro) no sólo para interpretar al otro sino para interpretarse a sí Mismo ante el otro; cuestión que no sólo incita la descentralización del yo –como se ha mostrado- sino que dicha acción de descentrarse (en la empresa por la interpretación) deviene para el otro como un espacio hospitalario en el que el yo lo recibe. Este sentido se expresa en la siguiente EV:

Figura 10. La Lengua Extranjera y el Autoexamen crítico. Transcripción de narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB2UNOF. Fuente: Creación propia

Recuerdo una vez que estábamos hablando en nuestro Club de Conversación y yo usé la palabra “Américans” para referirme a la gente de Estados Unidos. Porque nosotros no tenemos una palabra en inglés para eso. Yo sentí que el ánimo de algunos cambió de inmediato, pues ese grupo de estudiantes es muy crítico y muy activo. Entonces, una chica me dijo que aquí es muy arrogante decir “Americans” porque hay todos en un continente. Entonces, ese día sentí un poco de tensión entre ellos y yo. Sentí que me miraron diferente y se sintieron ofendidos. Entonces, yo les pregunté cómo decían a nosotros en Colombia aparte de gringos y ellos me dijeron que le decían “estadounidenses”, que es algo como “people from the United States” y entonces ese día empecé a decirlo así en inglés.

Asimismo, se encuentra que la LE deviene como ese dispositivo que media la interpretación empática del otro y de lo otro. Razón por la cual la LE, en este caso, cobra sentido no sólo como un dispositivo para la interpretación en sí mismo, también, como dispositivo que permite la transportación a las experiencias o al lugar del otro para interpretarle empáticamente. Estos sentidos se expresan en la siguiente EV:

Figura 11. La Lengua Extranjera y el Autoexamen crítico.
Transcripción de narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB2UNOF

Un día, en un club de conversación, hicimos una sesión de práctica para aprender a hablar sobre nosotros mismos en inglés. Entonces, empecé dándoles un ejemplo de mi vida. Les conté quién soy yo, qué pasiones tengo, qué me gusta.]Como son un grupo básico, entonces, sentí que, aunque hablaba despacio, no me entendían muy bien. Así que empecé a hacer comparaciones sobre lo que decía con palabras que yo he aprendido del español. Entonces, a medida que les contaba más sobre mi vida, ellos empezaron a contarme sobre experiencias similares a las que yo había tenido. Sentí que empezamos a tener más confianza, me sentí más cómoda con ellos porque sentí que me empezaron a mirar como alguien más que “una gringa”.

Capacidad de tomar conciencia crítica de la diferencia

Ahora bien, se observa que la LE no sólo cobra sentido como dispositivo Cosmopolita por cuanto favorece la interpretación empática de la diferencia sino que, también, propicia la interpretación crítica de la misma. Esto con base en lo que se ha anotado anteriormente y donde se muestra que la vivencia de la propia Lengua en el otro lleva al desencuentro y al malentendido; haciendo evidente que la asimetría del otro es línea paralela ascendente

Figura 11. La Lengua Extranjera y el Autoexamen crítico.
Transcripción de narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB2UNOF. Fuente: Creación propia

Un día, en la escuela donde yo trabajo, vi a un adolescente teniendo una pelea con su madre por algo de sus calificaciones. Entonces, yo estaba tomando un descanso, pero escuché la conversación que él tenía con su madre. Recuerdo que, aunque no entendí toda la conversación, sí pude entender la mayoría de las cosas que el chico le decía a su madre y sentí como si eso me estuviera pasando a mí con mi madre, porque cosas así pasan en los Estados Unidos todos los días. Recuerdo que ese día pensé en que somos muy similares.

con la mía propia. Esta observación, ha llevado a entrever el devenir de la LE como dispositivo que permite la revelación del rostro del otro, en mi horizonte de comprensión, en un nivel más cercano e incluso casi igual al yo, pero que aun así no pierde su cualidad de infinito (Levinas, 2002, p. 201).

En ese sentido, permitiendo la LE la vivencia del desencuentro constante entre dos horizontes que el yo y el otro llevan consigo, se observa cómo ocurre de nuevo la descentralización (Levinas, 2011, p. 113), pero esta vez no sólo permite tomar distancia del yo si no también del otro y de esta manera no sólo interpretar empáticamente sino, también, de manera crítica. La siguiente EV puede expresar algunos de los sentidos que se han expuesto:

En esta misma línea de reflexión, se observa que cuando conocemos la Lengua del otro –LE para nosotros- accedemos a su mundo vital; sin embargo, si el otro no lo sabe, nuestro rostro no aparece en su horizonte de la misma manera. En ese sentido, en el análisis de las EV también se encuentra que el hecho de que el otro domine o no nuestra Lengua implica que su rostro se revele de manera distinta para nosotros, y esa manera de aparecer en nuestro horizonte determina la relación con él.

Figura 12. La Lengua Extranjera y el Autoexamen crítico. Transcripción de narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB4SBLH. Fuente: Creación propia.

(...) Como son muchos estudiantes, les pedí que trabajaran en grupos. Recuerdo que llegué a un grupo donde había un estudiante afro colombiano. Entonces, me integré y le pregunté su nombre en inglés. Él parecía un poco tímido, pero después me dijo su nombre (...). Entonces, después le pregunté por su nickname (...) y entonces uno de los chicos del grupo interrumpió y dijo “le puedes decir el negro” (...). Entonces, le dije “sorry?” a lo que él me respondió: sí, le puedes decir nigger (...) ¡Wow! En ese momento, me sentí muy incómoda y aunque todos se rieron, incluso el estudiante afro, yo me sentí muy mal por él. Entonces, le dije al chico “hey, tú no puedes decir eso (...) the N Word es muy mala”. Y, entonces, el estudiante dijo “pero si él es nigger, ¿no es la correcta pronunciación” y lo repitió muchas veces como una broma. Luego, otro estudiante me preguntó: pero si él es negro, ¿no le puedo decir así? ¿entonces, black? Yo me sentí muy enojada por la actitud de los chicos hacia la palabra (...) también me sentí mucha frustración de no poder hacerles entender de lo mal que se escucha esa palabra en inglés (...)

Por su parte, en el análisis también se observa que el hecho de que el otro domine mi Lengua me recuerda y me exige la responsabilidad ética que tengo ante él; me pide actuar dignamente. De lo dicho, se encuentra que, entonces, dominar la Lengua del otro, para el yo LE, implica ver en él o ella una posibilidad o un obstáculo, asunto que puede propiciar finalmente la interpretación crítica –y no sólo empática- de la alteridad del otro. Algunos de los sentidos que en este apartado se tematizan, se expresan en la siguiente EV:

Figura 13. La Lengua Extranjera y el Autoexamen crítico.
Transcripción de narración anecdótica recogida en entrevista conversacional con el ANE AFB3SBKY

The teachers wanted me to pretend I didn't know Spanish, which is was really hard because you hear things and you can't react to it. I remember one day they were asking me like teacher can you like... repeat this "idiota" and I couldn't say like "I know that's bad word" because that would show that I knew Spanish, so I told them like "ask me after class" and they usually didn't ask after class. Sometimes I feel like I'm not able to develop as deeply as if I would... you know before and after class speaking with them in Spanish and at least they would know they can talk to me about things that happen in their lifes.

Discusión

Como se ha tematizado, la Capacidad de ser Ciudadanos del Mundo requiere a su vez del despliegue de habilidades tales como el autoexamen crítico, la interpretación empática de la diferencia y la conciencia e interpretación crítica de la misma. Cuestión en la que la Lengua Extranjera (LE) deviene como dispositivo Cosmopolita por cuanto cobra sentido en relación con el desarrollo de habilidades en cuya construcción media y favorece su despliegue.

Dicho esto, a fin de dar cuenta y comprender más el sentido en que la LE cultiva la Capacidad Cosmopolita, es necesario enmarcar la discusión de los resultados obtenidos, no solo a la luz de las categorías fuertes de la pregunta de investigación, sino, también, del contexto en el cual ésta se formula y sobre todo en el que las personas están llamadas hoy a desarrollar la Capacidad Cosmopolita.

La instancia Interpretativa en sentido Hermenéutico

La Lengua Extranjera contribuye al despliegue de la capacidad del autoexamen en perspectiva hermenéutica por cuanto nos lleva a una interpretación de sí mismos a fin de hacernos comprensibles para los demás. Este movimiento ocasiona la descentralización de yo. Ahora bien, dicho movimiento en tanto resultado y acto interpretativo en sí mismo podría conducir

directa o indirectamente al autoexamen, pues como señala Gadamer (2003), “(...) toda interpretación tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias, y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada a <<la cosa misma>> (...)” (p.169).

Puede decirse, entonces, que en el acto de orientar nuestra mirada a la cosa misma, idealmente desplegamos la capacidad de autoexamen ya que implica la reflexión crítica sobre sí mismos y los demás, para y por quienes devenimos intérpretes. Como lo sugiere Virno (2003, p. 113), se trata de un modo contemporáneo de hacer frente al despliegue de una economía política que promueve el desplazamiento de los dispositivos de explotación sobre lo más íntimo de los animales humanos: la capacidad lingüística.

Ahora bien, esto tendría repercusiones positivas si se piensa también en el sentido del diálogo intercultural (Fernández y García, 2005, p. 36), en el cual las Lenguas Extranjeras cobrarían sentido como dispositivo Cosmopolita; pues para interpretar otra cultura debemos despojarnos de esos hábitos imperceptibles del pensar determinados por la cultura propia. Acción que implica pensarse críticamente a sí mismo, en función de interpretar lo que es diferente; comprenderse y de la misma manera hacerse a sí mismo comprensible ante ello. Aquí la correlación entre la alteridad y el autoexamen es interesante y cobra sentido a partir de una instancia hermenéutica, especialmente porque la experiencia hermenéutica genuina de la comprensión es posible cuando emerge e irrumpe en nuestro horizonte lo diferente, reclamando desprendernos de nuestros prejuicios (Grondin, 2009).

En sentido similar, el devenir la LE como dispositivo Cosmopolita en una instancia hermenéutica se da por cuanto ésta –la LE- contribuye a la capacidad de ser interprete empático y crítico de la diferencia. Dicha abstracción en lo concreto, y según lo problematiza Nussbaum (2009), vendría siendo la interpretación empática y crítica de las otras culturas y, por extensión, de las personas que esta cultura conlleva.

Así, en el sentido que aquí se enuncia, la LE deviene como dispositivo Cosmopolita en tanto nos hace intérpretes no sólo del otro sino también de sí mismo para el otro y esto es posible gracias al desplazarse al lugar del otro; lo cual al realizarse es la descentralización del yo vía la Lengua Extranjera. Pues, si bien es cierto que cuando nos comunicamos vía la Lengua Extranjera devenimos en cierta manera intérpretes constantes de nosotros mismos ante el otro (lo que nos hace interpretes empáticos), también lo es que la interpretación se da en un sentido crítico ante la diferencia del otro, esto a la luz de lo que explica Gadamer (2003) respecto a la labor del interprete que tiene que <<hacer valer su opinión de la manera que le parezca necesaria>>; cuestión que requiere de una interpretación crítica al mismo tiempo. (Wolton, 2010a, p.22)

Es este, pues, posiblemente uno de los sentidos más interesantes en los que la Lengua Extranjera deviene dispositivo Cosmopolita, pues ésta propicia la revelación del rostro del otro y su reconocimiento como un igual, al mismo tiempo brinda experiencias que intensifican la sensación de excedencia al conducir al yo a un enfrentamiento con la alteridad a un nivel distinto que lo acerca, paradójicamente, más a su infinito. Lo que hemos dado por llamar en el análisis de los resultados como la asimetría que es línea paralela ascendente con la mía propia, o lo que en Gadamer (2003, p. 89) se puede leer como el encuentro de Horizontes. Cabe entonces preguntarnos ¿En qué sentido deviene la Lengua Extranjera como dispositivo Cosmopolita siendo esta en parte la causa y el efecto de tanta excedencia?

Pues bien, la manera como interpretamos el devenir de la Lengua como dispositivo cobra sentido, precisamente porque intensifica la experiencia de la alteridad del otro y al mismo tiempo su excedencia. Esto puede a simple vista representar un problema -y lo más probable es que lo sea- pero también representa la posibilidad de que -como se ha indicado- el encuentro con tanta excedencia conduzca al yo a abandonar los viejos horizontes y a buscar alternativas a manera de nuevas plataformas, o nuevos horizontes si se quiere. Pues hay algo en la Lengua Extranjera que parece no permitirle caer tan fácilmente en la totalización y que de alguna manera contribuye al “(...) aprender que escuchando al otro se abre el verdadero camino en el que se forma la solidaridad” (Koselleck y Gadamer, 1997, p.120).

La instancia de la formación en sentido del ascenso a generalidad

Por último, también se encuentra que el devenir de la Lengua Extranjera como dispositivo cosmopolita se da en sentido de la formación adquiriendo ésta, la LE, un lugar epistémico-enunciativo para la construcción de nuevo horizonte con el otro y en ese sentido como un dispositivo que media el ascenso a la generalidad; teniendo en cuenta que este movimiento “(...) no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad (...)” (Gadamer, 2003, p.15).

Cuestión que por lo demás está relacionada con el paso de lo local a lo global que en lo tematizado por Nussbaum (2010) resulta esencial para el despliegue de la Capacidad Cosmopolita. En este sentido, es determinante la postura de Gadamer (1997; 2003) pues ayuda a dirigir la mirada a la formación desde la Lengua Extranjera como dispositivo Cosmopolita, en ésta

media la destotalización del yo como un desplazarse fuera de sí y como construcción de un nuevo horizonte y así un posible ascenso a la generalidad.

Conclusiones

A la luz de la pregunta de investigación que guio este estudio y la cual tuvo como objetivo identificar el sentido en que la Lengua Extranjera deviene como dispositivo Cosmopolita para fortalecer la calidad de la educación superior en Colombia, se presentan las siguientes conclusiones. Conviene señalar que la calidad de la educación, en el marco del macro proyecto de esta investigación, implica una caracterización de lo educativo más allá de una mirada productiva, mercantilista e industrial, esto es, traspone aquella comprensión en la que la calidad de la educación se homologa a los procesos de producción. Se entrevé que en tal perspectiva lo humano se ve abocado a enfrentar sensaciones como de frustración, incapacidad, inmediatez, incertidumbre, competitividad, superficialidad, que finalmente promueven la llamada de lo humano (Silva, 2017, pp. 9-11).

En primer lugar se encuentra que la Lengua Extranjera deviene como dispositivo Cosmopolita a partir de una instancia interpretativa o en un sentido hermenéutico, toda vez que favorece el desarrollo de la Capacidad de autoexamen y la interpretación empática y crítica de la diferencia. En segundo lugar, se encuentra también que el devenir de la Lengua Extranjera como dispositivo Cosmopolita se da en relación con la emergencia de la alteridad irreductible del otro y lo otro. Por último, se concluye que el devenir de la Lengua Extranjera como dispositivo que cultiva la Capacidad de Ser Ciudadanos del mundo se da en sentido de la formación entendida ésta como ascenso a la generalidad, en la que la Lengua Extranjera tiene un lugar epistémico-enunciativo

Ahora bien, a la luz de las necesidades contextuales de la sociedad colombiana, la Lengua Extranjera es oportunidad para el diálogo intercultural, pero no sólo como vehículo de comunicación que lleva consigo contenidos de la cultura, sino también como dispositivo cosmopolita. Esto, a la luz del enfoque de las Capacidades de Martha C. Nussbaum, permite ver que la Lengua Extranjera es esfera de libertad en sí misma por cuanto se configura también como una capacidad.

En ese sentido, pensar la Lengua Extranjera como dispositivo para el Cultivo de la Capacidad Cosmopolita en las sociedades Latinoamericanas, es pensar en las posibilidades a partir de la propia alteridad y diversidad, al igual que a partir de las propias necesidades como sociedad (Marquinez,

1985; 1990). Experiencia que conduciría a repensar-nos a partir también de las Lenguas y comunidades indígenas cuyas experiencias vividas son con nosotros en el mismo territorio, pero que de alguna manera no están en el horizonte de comprensión de la cultura dominante.

Lo cual en ese sentido permite también re-pensar nuestra Lengua Materna y con ella nuestras posibilidades de ser en relación al diálogo intercultural que nos exige el hecho de la co-existencia con miras a la convivencia pacífica y justa con nuestros vecinos inmediatos dentro del propio país, pero también cada vez más la comunidad del mundo entero. De lo que se desprende que a partir del enfoque de las Capacidades de Martha Nussbaum, en el que se enmarcó este estudio, es factible repensar el fenómeno desde una instancia política, social y cultural. Lo anterior, hallando correlatos, por supuesto, también desde una instancia pedagógica y didáctica en la escuela como uno de los lugares donde acontece la formación de la persona.

Con todo, se puede concluir que valorar las Lenguas Extranjeras como una capacidad no alienante, y su devenir como dispositivo Cosmopolita desde una instancia crítica, puede contribuir al mejoramiento de educación superior en Colombia y, por extensión, desde la perspectiva de la antropología pedagógica, contribuir al cultivo de la humanidad a fin de hacer frente a la crisis de las humanidades y del ser humano.

Referencias

- Bauman, Z. (2016). Extraños llamando a la puerta. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z.t (2007). La sociedad sitiada. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cortina, A. (2009). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, T; García, J. (coord.) (2005). Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos, prácticas. Madrid: Alianza Editorial.
- Gadamer, G. (2003). Verdad y método I. Ediciones Sígueme: Salamanca.
- Grondin, J. (2009). El legado de la hermenéutica. Cali: Universidad del Valle.
- Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2013). La sociedad de la transparencia. Barcelona: Herder Editorial.
- Koselleck, R; Gadamer, G. (1997). Historia y Hermenéutica. Madrid: Paidós.
- Levinas, E. (2011). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2002). Totalidad e infinito. Salamanca: Sígueme.
- Lipovetsky, G. (2000). La era del vacío. Barcelona: Anagrama.

- Marquinez A, G. (1985). *El Hombre Latinoamericano y su mundo*. 2ª edición. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Marquinez A, G. (1990). *El hombre Latinoamericano y sus valores*. Varios Autores. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Nussbaum, M. (2005). *El Cultivo de la Humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: porque la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Kats Editores.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard: University press.
- Silva, W. (2016). *Homo Capax. Hacia una filosofía de la educación*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades –Universidad de San Buenaventura.
- Silva, W. (2017). *Escuela y desarrollo humano*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Sloterdijk, P. (2010). *El Mundo interior del capital: Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid: Siruela.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la Práctica. Métodos de donación de sentido en la escritura y la práctica Fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida Contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Wolton, D. (2010a). *La comunicación política: construcción de un modelo*. Gedisa: Barcelona.
- Wolton, D. (2010b). *Informar no es comunicar: contra la ideología tecnológica*. Barcelona: Gedisa.

Recibido: 30 de noviembre de 2018.
Aceptado: 16 de enero de 2019.

Agudelo, J.F., Isaza, B.E. y Mercado, E.E. (2019). Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: una oportunidad para construir paz en el aula. Plumilla educativa, (23), 45-67. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3344.2019>

Maestros gestores de diálogo y pensamiento crítico: una oportunidad para construir paz en el aula¹

Teachers managers of dialogue and critical thinking: an opportunity to build peace in the classroom

José Federico Agudelo Torres²
Beatriz Elena Isaza Zuleta³
Enelsy Estela Mercado Cervantes⁴

Resumen

El presente artículo pretende develar los sentidos de la práctica y el discurso en torno a la formación de maestros en Antioquia, en clave de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. Para ello se planteó una metodología de corte cualitativo, en tanto se realizó rigurosa revisión documental de toda aquella literatura que resultaba

¹ Este texto es derivado del proyecto de investigación: “Formación de Maestros en Antioquia: una perspectiva en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía” Ejecutado durante el periodo 2017-2018 y patrocinado por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFAD.

² José Federico Agudelo Torres. Magister en Educación, docente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó; catedrático del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia; miembro del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Correo electrónico: jose.agudeloto@amigo.edu.co

³ Beatriz Elena Isaza Zuleta. Teóloga, Magister en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó; miembro de la comunidad de las Hermanas Doroteas y docente en educación preescolar. Correo electrónico: beatriz.isazazu@amigo.edu.co

⁴ Enelsy Estela Mercado Cervantes. Magister en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Enfermera jefe servicio de cirugía (Esimed). Correo electrónico: enelsy.mercado-ce@amigo.edu.co

próxima y cercana al objeto epistémico planteado en la investigación. Entre los principales hallazgos se advirtieron: el rol protagónico del maestro como agente exhortador al diálogo, la importancia de la formación en política y en derechos humanos que le habrá de resultar propia al maestro contemporáneo, además de la necesidad de procurar y generar ambientes óptimos para el binomio enseñanza-aprendizaje; en pro de cultivar el pensamiento crítico. De éste modo, le resulta menester a la escuela contemporánea generar y diseñar escenarios propicios para construir paz desde el aula.

Palabras clave: Formación, maestro, pensamiento crítico, educación para la paz, derechos humanos.

Abstract

The present article pretends to reveal the meanings of the practice and discourse around the formation of the teachers in Antioquia. In behalf of the education regarding to the citizenship and peacebuilding. To do this, a qualitative methodology was proposed while a rigorous documentary review was made about all the literature that was close enough to the epistemic aim in this research. Among the main findings it was recognized the followings: the protagonic role of the teacher as the one who invites the dialogue, the importance of the formation in politics and human rights which it is highly important for the contemporaneous teachers. Thus, the necessity to design and generate the best ambience towards teaching-learning process; in pursuit of cultivating the critical thinking. In addition to, it is necessary for the contemporary school to design and generate the accurate scenarios towards the peacebuilding from the classroom.

Keywords: Formation, teachers, critical thinking, education towards peace, human rights.

Introducción

El sentido de la práctica y el discurso en torno a la formación del maestro, en el contexto de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía, es fundamental desde una perspectiva crítica y política, donde los Derechos Humanos recobran importancia, en tanto que posibilitan una educación de calidad que contribuye a una transformación social.

Pensar en la educación actual requiere de una visión retrospectiva de la escuela, en la que se pueda recurrir a aquellos elementos que desde la

transmisión y el análisis de contenidos, y desde la figura del maestro como orientador, se fortalezca la escuela de hoy. Entendiéndola como innovadora y propositiva, en la cual la construcción de diálogo, ciudadanía y paz potencialicen al ser humano desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

Hacerse a la idea de que la tarea aún no está hecha, es el presupuesto para la innovación. De allí la importancia de comenzar por las universidades en la formación del maestro, teniendo en cuenta que, quienes acceden al magisterio lo hacen, no por las altas remuneraciones –porque no las hay-, sino por motivación o vocación. Perseverar en lo uno o lo otro es, actualmente, un reto que debe afianzarse en tanto el docente conoce el contexto que lo demanda en su realidad; reconociendo una oportunidad para formar la mente y el corazón de quienes allí habitan.

En el campo de la ciudadanía y la democracia el pensamiento crítico, como categoría fundamental, pretende descubrir en el ser humano, ese componente que le confiere altos grados de independencia y autonomía, en la medida en que este siempre se encuentra vinculado a una categoría mayor, a saber, comunidad, escuela y Estado. Así pues, no debe entenderse este como el final de la controversia, sino más bien, como un principio necesario para la construcción de paz.

Metodología

Este artículo se realizó bajo una metodología cualitativa y desde una perspectiva documental, se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos especializadas, artículos, libros, tesis e informes. Después de un concienzudo proceso de análisis se seleccionaron cincuenta textos reconociendo su pertinencia para la realización de este trabajo.

Los criterios para la selección de los mismos correspondieron a tres categorías, a saber, el rol protagónico del diálogo en procura de una cultura de paz en la escuela, la relevancia de la formación política en valores y Derechos Humanos de los agentes involucrados en el acto de educar y la importancia de generar ambientes óptimos para el cultivo del pensamiento crítico.

Para el desarrollo del objetivo propuesto se sigue una ruta que incluye el análisis del concepto de ciudadanía, paz, formación de maestros, valores y política y las relaciones que subyacen con la educación. Posteriormente se realizó una matriz de análisis categorial y a través de un análisis hermenéutico se procedió a la escritura de este.

La revisión de contenido es una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica se analizaron las ideas expresadas en el texto, siendo el

significado de las palabras o frases lo que intenta cuantificarse. Se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva y pretende descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido. Esta técnica goza de un prestigio científico. A esta revisión se le hace una investigación que consiste en estudiar detalladamente cada una de las citas.

Pensamiento crítico y diálogo en las aulas: semillas para la paz

El ambiente de aprendizaje es fundamental para el proceso educativo. De la relación que se entreteje en los espacios, lugares y contextos depende en gran mayoría el nivel de aprendizaje; al mismo tiempo la actitud, la cercanía, el profesionalismo y las estrategias que utilizan los docentes para favorecer el trabajo colaborativo, con el fin de que el estudiante se apropie de las enseñanzas para transformar el tejido social.

Para que una sociedad se construya en un entorno de seguridad y bienestar se requiere que cada uno de sus miembros adquiera un conjunto de conocimientos técnicos y científicos, así como una serie de habilidades, competencias y destrezas que permitan al individuo ejercer un servicio y un rol protagónico en la comunidad; sobre todo en las instituciones educativas, desde la escuela hasta la universidad; donde se siembran las primeras semillas para desarrollar un pensamiento crítico y una actitud de diálogo, de tal manera que los individuos puedan ser gestores del cambio de las condiciones de vida de la sociedad y así tener la capacidad de solucionar pacíficamente los diferentes problemas que surjan en ella. El docente tiene un papel fundamental en la construcción y transmisión de conocimientos y habilidades para que el individuo coopere en la reconstrucción de entornos seguros y de bienestar en la sociedad.

El objetivo de la escuela es la preparación para la vida, promoviendo una actitud crítica y transformadora de quienes estudian, es fundamental la sensibilización acerca de la validez de la paz y la solidaridad en el seno de la sociedad para el desarrollo del bien común (Cabezudo, 2016, p. 186).

Es importante señalar que las instituciones educativas no solo deben enfocarse en la transmisión de conocimientos y habilidades. Por lo tanto se requiere un cambio de concepto respecto al papel de la pedagogía en la sociedad, que como señala Giroux (2008) (citado por Padilla (2013) (...)) “para que esto se dé es necesario superar la concepción de la pedagogía como un proceso controlado, planificado y reorientado con fines mediáticos para lograr la comprensión de esta como un proceso de formación activa, autónoma, crítica y consciente”. (p.175).

La escuela debe proponer espacios formativos (...) donde se promueva la participación como manera específica de construcción de ciudadanía, donde se pueda compartir, aprender a tomar decisiones, desarrollar la crítica bajo el principio del respeto y la exigibilidad de los derechos como oportunidades para el fomento de una resignificación cultural desde las aulas de paz. (Rodríguez, López & Echeverry, 2017, p. 211).

Es fundamental indagar sobre cuál es el papel del pensamiento socio crítico, como referente de transformación social, y cuáles son los valores que promueve la pedagogía crítica, la concepción de la paz, entre ellos la participación, la comunicación, la humanización, y la contextualización de todos los sujetos que son elementos constitutivos para una mejor educación. Entonces se podría afirmar tal como señala Hernández, Hernández, Cadena (2017) la educación desde el concepto de paz neutra es una propuesta innovadora, que actúa desde el diálogo y busca principalmente el consenso y los acuerdos,

(...) requiere el desarrollo del pensamiento crítico unido a la formación en valores de convivencia. (p.160). Por lo tanto, la educación para la paz ocupa especial importancia desde la construcción colectiva que como afirma Villamil, (2013) “Cada quien reconozca su propio sistema de creencias y valores y su potencialidad como sujeto social de paz, llevando a fortalecer la voluntad de generar cambios”. (p. 33).

Frente al dilema conceptual acerca de la práctica para la formación de la paz se evidencia una carencia alrededor de la construcción del sentido social en los procesos educativos que se desarrollan. Es posible pensar para la formación docente, mediante el componente pedagógico, una educación social, cívica y política frente a la razón instrumental que caracteriza, especialmente, la educación superior vigente.

La universidad ocupa un papel relevante, ya que por medio de las reflexiones dadas al interior de los círculos universitarios, sus procesos de investigación y la profundidad crítica que la destaca en el entorno educativo, la sociedad alcanza un nivel más amplio de desarrollo. (Linares & Galeano, 2015, p.78).

Pensar la educación sin estereotipos y con la participación necesaria para comunicarse libremente y fomentar el compromiso por la paz. Este cambio de paradigma hacia una educación liberal, afirma Carvajal (2016), “Está estrechamente relacionada con la formación de ciudadanía (...) porque vela por fomentar la autonomía en cuanto hace a los alumnos libres, capaces de hacerse cargo de sus propios pensamientos”. (p.8).

Por otro lado Ávila (2013)

(...) plantea la participación como proceso sistemático que permita desarrollar actividades en pro de solución de problemas y prácticas de con-

vivencias en el aula y fuera de ella. La participación rompe con el autoritarismo, el verticalismo, la indisciplina, propiciando en estos espacios educativos oportunidades de cambio; así como también del entorno social, dando oportunidad al análisis crítico de los jóvenes ante la realidad social. (p.191)

La escuela como protagonista del proceso enseñanza aprendizaje, acoge las normas legales publicadas para los entes educativos, y es ella la que tiene que contextualizarse de acuerdo a su entorno con elementos de participación y construcción de prácticas de convivencia en la solución de las situaciones, presentadas desde los diferentes sectores educativos.

La educación podrá estar desarrollando la capacidad de un pensamiento crítico y reflexivo en las personas, pero, por el otro lado, los gobiernos podrían estar reprimiendo la crítica y la reflexión, es por eso que el desarrollo de las capacidades no solo es tarea de la educación sino también de los gobiernos. (Carvajal, 2016, p.7)

En nuestra responsabilidad como docentes, está la posibilidad de hacer que el estudiante avance en su proceso, siendo capaz de asumir compromisos de ciudad a través de su participación en espacios de organización social. Estos pequeños vuelos son los que nos llenan de alegría al saber que no les enseñamos a caminar, sino que les dimos la oportunidad de Volar hacia un cielo más amplio y desconocido.

En la misma lógica, se podría asegurar que la formación de un pensamiento crítico desde las aulas se constituye como un pilar fundamental para la consecución de la paz; otro elemento significativo para lograr este objetivo, consiste en crear una cultura de diálogo desde las mismas aulas.

El diálogo ha sido una de las principales claves para tratar de reconocer los elementos estructurales que originan el conflicto (...) facilitar su intervención y posterior resolución, Además, como también expone el mismo autor la solución pacífica a las confrontaciones se da a través del diálogo, la concertación y el compromiso. (...) La educación para la paz, debe asumirse como uno de los propósitos hacia el aprendizaje y La enseñanza para la resolución de conflicto de una forma pacífica y constructiva... (Areiza, 2014, p.320).

Por ello, los ciudadanos han de contar con espacios de reflexión donde comprendan la importancia del diálogo y la concertación, como factor preponderante de la convivencia social.

En la historia de la educación autores como Pestalozzi y María Montessori han marcado la diferencia y el progreso continuo de este proceso. Gracias a su experiencia han descubierto campos específicos para el aprendizaje

cognitivo, social y relacional consigo mismo y con su entorno. Esto se debe al gran giro que se ha dado al centrar la educación en el estudiante -principal sujeto de aprendizaje-, más que en el maestro. Concordando con Montessori (1949) “Para comenzar la tarea de reconstruir la psique del hombre debemos reconocer que no es solo nuestra prole, nuestra mayor responsabilidad, sino mucho más que eso” (p.33), actualmente Mora, Cifuentes (2016) “(...) propone como estrategias para la solución de conflicto, crear espacios para dialogar y considerar las expectativas para la solución del conflicto”. (p.77).

El escenario más oportuno para la estimulación y fortalecimiento de la paz y la convivencia entre los individuos, (...) son las aulas de clase, dentro de ella se debe dar una formación integral debe propiciarse la comunicación, la convivencia, la participación, la tolerancia como parte de esa paz que como individuos hemos de desarrollar para una convivencia sana. (Ávila, 2013, p.186).

En ese sentido, Ávila (2013) y Aguirre, Beleño, Estepa & Rojas (2015) sugieren a las Instituciones Educativas incluir dentro de la Educación para la Resolución Pacífica de Conflictos la enseñanza y práctica del diálogo, pues de esta forma se pueden realizar transformaciones que incidirán a nivel familiar, político y cultural.

(...) quienes consideran el diálogo como elemento propositivo y pedagógico para hacer del conflicto un acontecer positivo en las lógicas de las instituciones educativas, donde la perspectiva del reconocimiento del otro posibilite el surgimiento de semilleros universitarios en torno a la construcción de paz, ya que generar una cultura de paz en la comunidad educativa proporciona herramientas importantes para ayudar a las universidades y centros educativos a definir su papel en una ciudadanía democrática. (...) (Linares y Galeano, 2015, p. 104).

Surge así la necesidad de generar en las escuelas una educación para la paz, la cual, según Areiza (2014) “(...) debe asumirse como uno de los propósitos hacia el aprendizaje y la enseñanza para la resolución de conflictos de una forma pacífica y constructiva (...) desde un enfoque dialógico reflexivo”. (p.34).

La paz, la justicia y la solidaridad se convierten en objetivos por lograr desde la supra estructura política hasta los contenidos curriculares del sistema educativo lo reflejan solo cuando gobiernos democráticos respaldan y promueven el modo de vida democrático (Cabezuelo, 2016, p.187).

En todo grupo humano y en especial en el aula de clase se entretienen relaciones y pautas para adquirir un ambiente sano de aprendizaje. No existe un grupo ideal ni homogéneo. Por lo tanto según Aguirre, Beleño, Estepa & Rojas (2015) se deben implementar estrategias, como el diálogo, activida-

des, trabajo con derechos humanos, ejercicios de reconocimiento del otro como diferente, entre otras, que ayuden a una evolución de manera positiva en la resolución pacífica de conflictos. (p.44). Así pues, la misión del maestro en aula de clase consiste en ajustarse a una serie de condiciones que reafirmen y afiancen su ser docente.

Es importante resaltar que la educación, por y para la paz, no tendría ningún sentido ni sería suficiente sin la ejecución de actividades que apelen a la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas educativas.

Los maestros asumen un rol activo como agentes colaboradores y transformadores en la comunidad contribuyendo a la sensibilización de la opinión pública y mejorando las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva en actividades pedagógicas de significación social. (Cabezuelo, 2016, p. 193).

En consecuencia, tal como evidencia Aguirre, Beleño, Estepa & Rojas (2015) “es necesario que exista una concordancia entre la forma en que se enseña a dialogar a los estudiantes en el aula de clase y en su entorno social”. (p.34).

Es importante formar desde la escuela en una actitud abierta al diálogo y al reconocimiento del otro; desarrollando diversas actividades que favorezcan la construcción de ambientes de paz y sana convivencia.

Por otra parte, uno de los principales asuntos que se deben tomar en serio son los conflictos al interior de las instituciones educativas, como plataforma para crear sociedades plurales y democráticas, según Areiza (2014) “en la medida que existan mecanismo de concertación que conlleven al dialogo, la reflexión, el reconocimiento de la diferencia y la diversidad (...) permiten la transición del aprendizaje y la práctica del respeto y tolerancia”. (p. 321).

Todo individuo tiene derecho a vivir en un contexto en donde haya paz, ya que es un derecho fundamental de los seres humanos. Dicho contexto debe construirse mediante la aceptación de las diferencias individuales de quienes conviven en las instituciones, propiciando la tolerancia y el diálogo (Ávila, 2013, p.186).

Ahora bien, es importante resaltar que la construcción y mantenimiento de la paz demanda de la sociedad la capacidad de que cada uno de sus individuos pueda ejercer su ciudadanía, o, dicho de otra forma, pueda habitar entornos con la necesidad de cumplir con sus deberes a la vez que le son respetados sus derechos.

En el ejercicio de la ciudadanía toma vital importancia el lenguaje y la comunicación, ya que como lo expone Ávila, (2013) “la comunicación entre

los diferentes miembros de la comunidad es un elemento fundamental para una mejora de la participación”. (p.191).

La comunicación es un vector transversal en los procesos de desarrollo porque acerca a la gente, la pone a dialogar, a interactuar y a decidir, también afirma que la comunicación es un eje estructurante del proceso de desarrollo de una población, por el conocimiento y reconocimiento de sí mismo, por su reflexión crítica, analítica, de las potencialidades, capacidades territoriales, sociales a partir de la interlocución y, el diálogo. (Toro, 2014, p.16).

En esencia se podría decir que la comunicación impulsa la creación de redes sociales, facilita el relacionamiento, el reconocimiento, intercambio de saberes, la articulación de esfuerzo e integración territorial como sostiene Toro (2014).

A su vez, la comunicación posibilita la construcción compartida de proyecciones, en relación con el desarrollo humano integral y sostenible, a partir de las interpretaciones de la realidad actual, con aras a la adquisición compromisos que posibiliten cierta transformación en un tiempo determinado. Naciendo así el concepto de comunicación pedagógica, el cual, según Toro (2014) “consiste en un proceso transversal y fundamental que incorpora diversos componentes como el vehículo que posibilita el encuentro de personas y colectivo en la toma de decisiones para el desarrollo social”. (p.88).

Es necesario recurrir el término anteriormente expuesto para insistir en la importancia del docente en la construcción pedagógica, ya que debe entenderse como promotor y constructor de ciudadanía. Así mismo, Avendaño Montes & Parada (2016) “Acerca de la importancia del lenguaje y la comunicación en la construcción de escenarios para ejercer la ciudadanía, pues este se convierte en el medio adecuado para dar sentido a las interacciones entre los estudiantes y maestros”. (p.489).

La educación en primer lugar debe sostener, desarrollar y educar para la democracia, ya que es el sistema político en el cual son respetados los principios de los derechos humanos esenciales y la dignidad de todos los hombres y mujeres. (Cabezuelo, 2016, p.187).

El maestro debe interactuar no solo con la enseñanza como lo hacía en el pasado, sino con las disciplinas y prácticas derivadas de los saberes específicos (p.50) Por lo tanto, la paz, la justicia y la solidaridad se convierten en objetivos por lograr desde la supra estructura política, y los contenidos curriculares del sistema educativo lo reflejan solo cuando gobiernos democráticos respaldan y promueven el modo de vida democrático. (Jiménez, 2011, p. 187).

Ávila (2013) hace una lectura social de la realidad y advierte que todo este proceso de construcción de paz y de ciudadanía tiene una razón de ser y un lugar propio para el aprendizaje. Y es en la universidad. Es decir, es allí donde se han de crear propuestas, objetivos, contenidos adecuados que promuevan los aprendizajes, que garanticen el diálogo y las competencias ciudadanas.

El objetivo de la universidad del siglo XXI, es incluir temas como crecer en integridad, en personalidad, en solidaridad, en capacidad de autodeterminación. Con esto se apunta a un proceso más profundo y reflexivo, es decir, al desarrollo de una educación dialógica, social, humana y pacífica. (Linares y Galeano, 2015, p. 101).

La tarea de formar es responsabilidad de todos, si bien están vinculados directamente los docentes, como gestores del conocimiento y del aprendizaje, es de anotar que, actualmente tanto familias como universidades también están siendo llamadas a aportar a este proceso de formación. Si tenemos en cuenta que quienes acceden a los claustros escolares son docentes que necesariamente han pasado por la universidad y, como plantea Ávila (2013) “Quienes acompañan procesos de formación en las universidades, están llamados a generar estrategias (...) de dialogo, tolerancia y la prudencia como parte de la convivencia en dichos entornos, para fortalecer la formación integral”. (P.192).

El trabajo colaborativo pretende responder a las problemáticas sociales; por lo que las universidades están implementando la cultura investigativa, que, si bien es un campo abierto a todos, aún falta generar en los diferentes niveles esta cultura. A través de procesos de concientización, de toma de posturas y de un pensamiento crítico.

La universidad es el espacio legítimo para los “semilleros de investigación”, es decir, es al entrar en diálogo con distintas posturas del conocimiento se pueden generar estrategias de mejoramiento y soluciones claras frente a los problemas de violencia que han marcado nuestra historia nacional, una alternativa real, cercana y asertiva a dar solución a la problemática social, son los semilleros de investigación que se convierten en modelos de paz y convivencia. (Linares y Galeano, 2015, p.104).

Ahora, apelemos al término de aprendizaje cooperativo, el cual constituye una herramienta para que, desde los espacios de socialización y enseñanza, sea propicio el diálogo y la interacción entre los individuos hacia relaciones más plurales, diversas y pacíficas, tal y como afirma Areiza (2014) “Que sean capaces de construir un modelo de convivencia que requiera tolerancia y respeto a diferentes culturas y formas de proceder”. (p.330).

Lo expuesto genera la necesidad de redefinir algunos conceptos como ciudadano y ciudadanía; cabe agregar, a partir de Mielles, Alvarado (2012). La renovación nos reta a generar procesos de formación que incluyen la necesidad de potenciar el sentido ético desde la primera infancia para ayudarlos a desarrollar habilidades comunicativas, afectivas, sociales y políticas. (p.63) Este proceso contribuirá en los diversos procesos organizativos que den muestra de sentido ético y de habilidades comunicativas y de participación política dentro de la sociedad.

La formación ciudadana y los procesos de intervención comunitarios y sociales, deben estar orientados sobre la base de la civilidad y la convivencia ciudadana, como escenario de las negociaciones y concertaciones locales. Por ello, los ciudadanos deben contar con espacios de reflexión que comprendan la importancia del diálogo y la concertación, como factor preponderante de la convivencia social. (Ramírez, 2016, p.592).

La convivencia social supone la comunicación como un proceso mediante el cual los seres humanos comparten un lenguaje, unos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ciertas actividades humanas que impliquen la presencia de un otro y de un entorno. De allí que se deban desarrollar habilidades comunicativas como hablar y escuchar, pues según Mora, Cifuentes (2016) “Estas habilidades comunicativas son esenciales para poder interactuar y valorar la experiencia del otro”. (p. 78).

De la misma manera Linares & Galeano (2015) sostienen que “Cuando se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el compromiso por la paz y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica”. (p.78).

El deber educativo es fomentar el imaginario para la paz y la reconciliación.

La formación de ese nuevo ciudadano de cara hacia la reconciliación es una tarea de los actores educativos, sea en los espacios académicos, familiares o cotidianos, esta tarea debe estar vinculada con el desarrollo de las capacidades ciudadanas, el reconocimiento del otro, la comprensión del conflicto como parte de las contingencias propias del ser humano necesarias para formar las nuevas generaciones a partir de la experiencia y el diálogo intergeneracional. (Botero, Flórez, García, Hernández, López, Llano & Ramos, 2017, p.5).

Ahora bien, si la propuesta es generar pensamiento crítico y diálogo desde las aulas, es importante aclarar que el enfoque dialógico e interactivo propuesto por Pino & Sánchez (2016) “En este escrito es, el más oportuno para orientar el proceso de sistematización, ya que tiene como eje articulador la voz y capacidad de las personas para transformar su realidad, reivindicar sus

derechos e intervenir sobre el desarrollo y bienestar que necesitan en sus territorios". (p.38).

Esta propuesta metodológica busca generar, para la escuela, espacios de interacción, comunicación y relación, a través del diálogo. Este enfoque construye conocimientos a partir de la realidad y de sus prácticas sociales.

Vivir el fruto de la paz que viene del posconflicto es un deseo, pero para el maestro ha de ser más que eso; evoca un compromiso, una responsabilidad y un desafío educativo, que será posible en la medida que se aprenda una nueva forma de vivir y de actuar, que rompa con los paradigmas hasta ahora manejados a nivel educativo y social. En consecuencia, la construcción del pensamiento crítico y el diálogo dentro del aula, como primer semillero para la paz, tiene en cuenta la dimensión relacional que reviste gran importancia para la educación.

Ya que con estos podrán, aportar para la transformación de los conflictos (...) en los criterios diferenciadores como la raza, el sexo la religión, pueden concebirse bajo relaciones pluralistas y abiertas al reconocimiento (...), esto solo es posible si la educación para la paz, favorece al establecimiento de canales de comunicación, escenarios de dialogo y reflexión no violento y espacios de cooperación y colaboración. (Areiza, 2014, p.325)

Formación socio política en valores: un camino hacia la construcción de ciudadanía

La formación de los maestros en nuestro país no puede ser indiferente los temas socio político y moral aprendidos en la familia y la escuela, es decir, en un contexto cultural y económico específico. En el espacio de socialización es donde se dan las bases para formar el ciudadano, Avendaño, Montes & Parada (2016) afirman que "Concretamente, la ciudadanía es el medio para la construcción de la política, la práctica que permite la configuración de una naturaleza humana política basada en el principio de la convivencia con los otros". (p.483).

De allí que la adecuada formación sociopolítica de los individuos de una determinada sociedad conlleva cierto proceso y como consecuencia: la transformación.

La construcción de esa ciudadanía implicará un proceso de transformaciones en una doble dirección: transformar las subjetividades políticas en la sociedad, al tiempo que cambiar, en instituciones y funcionarios públicos, las formas en el ejercicio del poder y en la producción de políticas públicas (García, 2009, p.99).

Los educadores han de tener presente que la finalidad educativa es llevar al individuo hacia el encuentro relacional con el otro, hacia la humaniza-

ción, la personalización y la socialización. Así pues, si se habla entonces de construir ciudadanía, quiere decir que cada uno de los individuos de la sociedad será llamado a colaborar.

Solo se posee un estatuto legal con una serie de derechos civiles, políticos y sociales, sino más bien el ciudadano activo es aquel que ejerce en la medida que participa en una comunidad política, debatiendo y argumentando con otros para buscar conjuntamente los mejores caminos para alcanzar el bien común y la libertad. (Carvajal, 2016, p.15).

Para lo cual, Ramírez (2016) dice que “Es necesario promover la cultura política que atraviesan las reglas del juego ciudadano y los conceptos políticos básicos de nuestro ordenamiento político-constitucional (p.593), donde y en la misma línea, Contreras (2006) sostiene que la escuela debe buscar una política emancipadora donde se fomente la capacidad de acción en pro de la paz y la justicia”. (p.186).

La misión del maestro y la educación es hacer del alumno una persona conciliadora y a la vez crítica, pero dentro de los parámetros legales establecidos; una persona pacífica y capaz de hacer una lectura de su contexto económico, político y social.

La escuela tenga la posibilidad de recrear escenarios para el ejercicio de la ciudadanía, es decir, para que las capacidades ciudadanas sean identificadas, desarrolladas y potenciadas entre los grupos escolares. Así mismo, la escuela debe permitir que las prácticas ciudadanas se mantengan en contexto, dando un significado a las mismas para los sujetos escolares. (Avendaño, Montes & Parada, 2016, p. 483).

En este sentido el docente como sujeto político y de derechos como afirma Agudelo (2015) está llamado a defender un tipo de educación que garantice las libertades políticas y promueva los Derechos Humanos fundamentales.

Tener el control sobre el propio entorno; lo político y material se relacionan; a nivel político se refiere a la participación en forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida, es un derecho a la expresión, y en relación con lo material (...) es garantizar la igualdad de condiciones a las demás personas. (Rodríguez, López & Echeverry, 2017, p.217).

Pero el pensar en la construcción de este territorio y el control del mismo no se logra, como afirma García (2009) que “sin la construcción de sujetos políticos y de ciudadanía es decir, con equidad, democracia, convivencia y reconciliación”. (p. 92).

Para estos tiempos se han emprendido muchas iniciativas que buscan impulsar la construcción de ciudadanía desde una concepción de principios y va-

lores, comprometidos con el bien común. La propuesta de investigación surge de la convicción de que existe un vacío conceptual en cuanto a la dimensión política y que se requiere definir su aporte a la formación ciudadana.

El interés investigativo se orienta hacia la búsqueda argumentada y teórica de dicha dimensión política desde la perspectiva de la democratización de la información, el conocimiento, la educación y la cultura como herramientas esenciales para lograr una ciudadanía crítica y el desarrollo social con equidad. (Jaramillo, 2010, p.289).

Es importante resaltar la relevancia que tiene la educación socio política en valores para la construcción de la ciudadanía y un entorno de paz, pues Carvajal (2016) sostiene que los valores son cualidades que nos permiten acondicionar el mundo, hacerlo más habitable. En este sentido importan porque condicionan la existencia para realizar el proyecto de vida que la persona se ha planteado.

Las actitudes políticas de los ciudadanos y su aceptación de los valores democráticos cimentan la persistencia tanto del sistema democrático como del régimen o las autoridades, dependiendo del nivel que se esté analizando. (Botero, Flórez, García, Hernández, López, Llano& Ramos, 2017, p.13).

Dicho esto, podemos entonces afirmar que como dice Adela Cortina, citada por Carvajal (2016) que “Educar en valores es importante porque estos sirven para condicionar nuestra existencia y permiten ganar en humanidad”. (p.5).

Estos valores a los que ella hace referencia son libertad, justicia, la solidaridad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo y el respeto a la humanidad, estos pueden ser los valores nucleares para educar en la ciudadanía. Por lo tanto como afirma Villamil (2013) que “El primer cambio en el sistema cultural y por ende, en el sistema educativo, en todos sus niveles, es la comprensión de la paz como sinónimo de justicia, equidad y tolerancia”. (P.32).

Ahora es importante señalar tal como lo afirma Fernández (2006) (citado por Álvarez, Marrugo (2016) quien dice que “La construcción de una cultura de la paz es un proceso lento y complejo, en el cual la educación juega un papel fundamental al contribuir en la formación de valores de los futuros ciudadanos”. (p.171). Reafirmando este concepto Villamil (2013) sostiene que la educación también es una fuerza liberadora y forjadora de valores socialmente vigentes a través del fortalecimiento de capacidades de tipo cognitivo, de equilibrio personal y de inserción e integración social.

Se hace evidente la importancia de la escuela como agente socializador, debido a que el aprendizaje, como vehículo transformador de modelos mentales, puede orientar las estructuras de significación del individuo y por tanto su identificación con grupos e instituciones particulares, y ade-

más, con el ejercicio de ciertos valores propios del ciudadano en los sistemas democráticos. (Méndez, Casa, 2010, p.109).

La educación es como la fuente anticipadora en los procesos de paz, por lo tanto, allí se ha de fomentar solidaridad, la educación basada en principios éticos y valores, desarrollando un pensamiento crítico, tomando voz y exigiendo una educación para la paz; a través de unos contenidos transversales. (Méndez, Casa, 2010, p.158).

La educación como un derecho irrenunciable es una riqueza que hoy más que nunca se debe considerar, ya que plantea retos a nivel social, abre posibilidades a la innovación, pero esta no se sostiene solo desde el concepto puramente material, las instituciones han invertido empeño y dedicación.

Nuestras escuelas (...) no están logrando constituir y fortalecer valores como solidaridad, justicia y honestidad. Tampoco apuntan a la construcción de nuevas formas de mirarnos como sociedad, estimulando el sentido crítico y la reflexión en un esfuerzo por entendernos, proyectar el cambio y actuar responsablemente. (Villamil, 2013, p. 26).

Si bien hasta ahora el discurso desde lo pedagógico sigue siendo el gran deseo de humanizar la escuela, y reorientar las relaciones para que desde este se pueda aporte a la comunidad y sociedad, tenemos que tener en cuenta que todo parte desde el maestro universitario que es quien está llamado a generar esta gran transformación social.

La formación ciudadana como parte del currículo a nivel universitario, es una necesidad en la realidad social, donde hace falta reactivar la práctica constante de valores como el respeto, la convivencia, la tolerancia entre otros, que formen individuos verdaderamente aptos para la convivencia en la sociedad. (Ávila, 2013, p.190).

Se debe entonces hacer un llamado urgente para que en el marco de la educación se fomente la creatividad, la reflexión, el diálogo, la integración, el respeto como sostiene Villamil (2013) de tal manera que se inicie el camino hacia un cambio de paradigma y que se institucionalice la formación en valores y el desarrollo de potencialidades.

Los contenidos curriculares como estrategias pedagógicas estén asociados a los valores de no violencia, justicia, cooperación y democracia, de tal manera que haya una coherencia tal que permita un aprendizaje efectivo por parte de toda la comunidad educativa. El aprendizaje debe estar basado en la participación, el razonamiento afectivo y el pensamiento crítico. (Villamil, 2013, p. 39).

Desde esta perspectiva Villamil (2013) sostiene que la escuela, en tanto formadora de actitudes y valores, ofrece una plataforma ideal para la supe-

ración de los prejuicios y para la provocación de un cambio en profundidad de las estructuras y de las prácticas sociales no deseables.

El docente no solo se enfocaría en impartir conocimientos a los estudiantes, sino por el contrario se sugiere brindar un conocimiento significativo, es decir, aprendizajes relacionados con el contexto inmediato de los estudiantes, vinculando situaciones reales que le permitan al estudiante construir herramientas para la solución de conflictos sin recurrir a la violencia, pues a partir de la fomentación de valores y del auto-respeto por parte del docente, se está contribuyendo a la creación de una cultura por y para la paz. (Aguirre, Beleño, Estepa & Rojas, 2015, p. 23).

Para construir el verdadero proceso de transformación social y la cultura de la paz en la sociedad colombiana el camino se basa, en consonancia con el compromiso docente, en el respeto de las diferencias cuya identidad soporta la justicia y la equidad.

Trabajar en la educación para la paz (EP) no se centra sólo en la resolución de conflictos sino también en potenciar la adquisición de valores que contribuyan al desarrollo de la personalidad y a la eliminación de la violencia en la sociedad, y en concreto en el aula. (Martínez, 2016, p.85).

La educación hacia la reconciliación que es enseñar que el ser humano debe cada día enfrentar conflictos, pero depende de los valores y de los criterios ciudadanos de quienes los afrontan, el llegar a una solución que beneficie a ambas partes. (Botero, Flórez, García, Hernández, López, Llano & Ramos, 2017, p.13).

En definitiva, aunque la paz ya se halla firmado, tenemos que tener en cuenta que tiene que ser construida por todos los sectores sociales y políticos

La EP hace que cada quien reconozca su propio sistema de creencias y valores, su potencialidad como sujeto social de paz, así como la de otros, permitiendo evaluar las situaciones con criterios de justicia, solidaridad y responsabilidad llevando a fortalecer la voluntad de generar cambios. (Villamil, 2013, p. 33).

Democracia y defensa de los derechos humanos: vías fundamentales para la paz

La democracia busca, una sociedad que respete las libertades individuales y que sea considerada justa por la mayoría, representando los intereses ciudadanos. Es necesario que los entes territoriales promuevan actos democráticos para la construcción de ciudadanía, siendo la escuela un espacio donde sea posible formar el individuo como un ser social, basándose en conocimientos académicos, cívicos y humanos.

El conflicto en Colombia se ve reflejado en las realidades y tensiones en el mismo acto de enseñar y también ha afectado desde varios aspectos, al nivel cultural, social, político y económico, de la misma manera Mieles & Alvarado, (2012) indica que desde la antigüedad, la humanidad se ha formulado de manera recurrente preguntas acerca de si es posible construir una sociedad más justa y hacerlo democráticamente y de qué tipo de democracia estamos hablando.

Se ha dado mayor interés en construir una sociedad más justa bajo un modelo democrático, una ciudadanía democrática es aquella que tiene como escenario la vida, donde (...) la familia, los vecinos, las organizaciones y asociaciones, la escuela y el estado, entre otras, hagan parte decisoria de las condiciones de democracia. (Mieles, Alvarano, 2012, p.62).

Para que ocurra un proceso de consolidación de la democracia se requiere de la suma de fuerzas entre diversos actores; económicos, políticos y sociales que reorienten la democracia hacia otras esferas de la acción individual y colectiva.

La escuela y la universidad son espacios en los cuales se debe garantizar el desarrollo integral y el reconocimiento, por parte del sujeto, de aquella otredad que ha de resultarle consustancial. Así, estas instancias son, entre muchas otras, responsables de la estructura social, de la reflexión pedagógica que se haga de los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje y de la formación ética de aquellos ciudadanos que conforman las móviles construcciones sociales. Así, ser ciudadana es también comprender la movilidad que le es propia a estos tiempos presentes.

La voz del maestro clama por develar su “vos” mientras se devela; en tanto su decir le dice en el mundo que interpreta, transforma y enseña. El mundo y la escuela que interpelan la voz del maestro, son también el vos del maestro que interpela la escuela y el mundo. El cuento, el sentir, la narración que de él se hace y el develamiento que en él se expresa, resultan ser elementos constitutivos y transformadores de la propia voz del maestro. (Agudelo, 2016, p. 36).

Esto no exime a la familia en su responsabilidad social, como afirma Botero, Flórez, García, Hernández, López, Llano & Ramos (2017) las familias actualmente tienen una responsabilidad enorme en la construcción de escenarios democráticos actos que se gestan en el núcleo de la familia.

El trabajo colaborativo con la familia y la escuela es el nuevo reto para el maestro, además de su actualización continua en las instituciones educativas y la evaluación constante de los programas, de los modelos educativos y de la estructura curricular con el fin de innovar pedagógicamente de acuerdo a los cambios que surjan en el contexto.

(...) asignaturas como Educación Democrática, Educación Cívica, Instrucción Cívica, (...) fueron consideradas ejes (...) en la aplicación del modelo de innovación pedagógica. Debido a que sus contenidos curriculares tienen como objetivo, que los estudiantes adquieran, mediante el proceso enseñanza- aprendizaje, una serie de valores y de normas de comportamiento, generalmente aplicables a situaciones concretas, que forman un estilo de vida y una percepción crítica de la realidad. (...). (Cabezuelo, 2016, p.192)

Es decir, como lo expresa Gasca & Olvera (2011) en las universidades se puede generar espacios de participación que debe ejercer el ciudadano en una era global; es decir construcción democrática.

Por otra parte, la estrategia que propone Jiménez, Lleras & Nieto (2010) de la formación de directivos docentes debe apuntar a la totalidad de la institución educativa, promoviendo la transformación de la misma en un ambiente democrático que favorezca el desarrollo de competencias ciudadanas. De manera consecuente y teniendo en cuenta la importancia de lo anterior cabe resaltar, según lo planteado por Pino & Sánchez (2016) que “El reconocimiento, el respeto y construcción con el otro a partir de la diversidad y las diferencias; son fundamentales para construir relaciones humanas y democráticas, son las que necesita cualquier grupo social para que se dé una verdadera cohesión” (p. 38).

Las instituciones educativas y los docentes deben romper con las barreras y de la diversidad cultural porque de esta manera, proporcionarán un avance para la construcción de ciudadanía, desde el reconocimiento y la valoración de esta, pues deben promover en su quehacer pedagógico, el respeto, la comprensión de la interculturalidad y la multiculturalidad para el desarrollo del estudiantes en el aspecto cultural, social, político, económico, ético y moral, haciendo de este una persona con capacidades críticas, creativas y reflexivas; fundamentales para la construcción de una ciudadanía para la paz. En este sentido, bien haríamos en comprender la paz, a la manera expresada por Kelsen (2014), como aquellos escenarios en los cuales, de manera intencional e intencionada, crecen valores tales como la justicia y la equidad. Elementos que, bien sea dicho de paso, no son necesariamente sinónimos de tranquilidad y calma, en cambio convocan a la movilidad y al devenir constante.

La paz es un derecho de todo ser humano y al mismo tiempo cada uno es corresponsable tanto en la sociedad como en las instituciones educativas, de cimentar los valores y la democracia a través de las prácticas educativas, siendo al mismo tiempo defensor y promotor de los derechos humanos.

Un estudiante universitario que conoce sobre la ley de justicia y paz, que entiende la importancia de la memoria, el perdón, la verdad y la reconciliación, es un estudiante que participa del proceso mismo; por el contrario, el desconocimiento de los conceptos y de sus implicaciones genera apatía, indiferencia y falta de pertenencia con lo que somos y debiéramos ser: una ciudadanía comprometida con la paz (Linares y Galeno, 2015, p. 99).

Hasta aquí se ha hecho énfasis en que es de vital importancia incorporar dentro del modelo educativo la enseñanza de los Derechos Humanos e inculcar el respeto de estos. Ahora, para que esto ocurra, deben ser los docentes quienes, primero en su proceso formativo han de recibir la educación en dichos derechos.

A lo largo del texto se hace una mirada al docente dentro de la universidad, ya que un cambio a nivel educativo le concierne primeramente a las instituciones encargadas de formar maestros. En la investigación se busca recuperar esa imagen propia del maestro que no deje lugar a pensar que cualquier persona puede desempeñarse en este “oficio–profesión”, exigiéndosele principalmente como requisito de ingreso su convicción.

La escuela de DDHH como un proceso de formación de líderes y dirigentes comunitarios, cuyos objetivos han sido dialogar temas como: DDHH y DIH en el contexto local y nacional en los territorios. (...) por lo tanto (...) La escuela debe tener la flexibilidad para dejarse guiar por lo que demandan las situaciones “externas”, e introducir constantemente reflexiones, en su quehacer pedagógico si quiere ser un proceso de formación y transformación de seres humanos. (Universidad Católica del Norte (citado Pino & Sánchez), (2016, p.38).

Conclusiones

La propuesta que queda planteada exhorta, ineludiblemente, a fortalecer el binomio enseñanza-aprendizaje, pues es en dicho proceso en el cual; el pensamiento crítico encuentra su campo de cultivo. Así, la escuela se ha de tornar en un territorio de cambio, transformación y movilidad epistémica, social y cultural. Re-semantizar el quehacer de la escuela, en tanto se re-significa el quehacer del maestro; es invitar al pensamiento crítico a las aulas escolares, es la exhortación a transformar la manera de ver el mundo, mientras el mundo mismo se transforma; es la posibilidad de hacer una hermenéusis de la paz, no como la usencia de apuros y problemas; sino como la presencia de las oportunidades para decir, mientras nos decimos, para pensar, en tanto nos pensamos y para construir mientras nos de-construimos.

Con base en los objetivos, encontramos que la educación desempeña un papel fundamental en el comportamiento social del ser humano, al mismo tiempo que el rol del maestro es un factor determinante para el aprendizaje de aquellos que buscan educarse, máxime, en un escenario marcado por constantes reformas donde es menester estar actualizado.

Reconózcase además, la importancia de la imbricación entre la formación inicial y la formación universitaria o docente, más, en una época coyuntural para la paz, pues es necesaria la continua adecuación de la educación para la ciudadanía, siendo esta gestora para la política, la paz, y la democracia, donde es fundamental estar presto a los hechos sociales que circundan la realidad en relación con la inclusión, la diversidad y el posconflicto.

Se resalta la importancia de la educación basada en principios éticos y valores, pero sobre todo la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico, que transversalice todas las áreas del conocimiento, que más que contenidos se transforme en experiencia de vida. Comenzar por la formación de maestros es, sin lugar a dudas, contribuir a la educación para la paz.

A manera de apuesta, se puede afirmar que, para cambiar el presente de Colombia, es menester que la educación diga todo aquello que a bien tiene para proclamar, que la escuela proteste sobre todo aquello que desea protestar y sobretodo, que la reflexión pedagógica proponga nuevas alternativas de solución a todos aquellos viejos problemas que aquejan la sociedad misma. Una escuela que no enseñe a proponer, a criticar y a debatir, se torna en un elemento anquilosado y por qué no, una estructura peligrosa. Así, ha de resultar claro que el trieje conformado por la escuela, la sociedad y el Estado, tienen una concepción más cercana a lo sistémico que a lo análogo y que la criticidad del pensamiento que en dichos escenarios se cultive se convierte, segura e irremediabilmente, en neófitas oportunidades de transformación social.

Referencias

- Agudelo Colorado, Elkin Darío; (2015). ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación? Revista Folios, Enero-Junio, p.11. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702015000100007.
- Agudelo Torres, J. F. (2016). El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula. Medellín: Fondo Editorial Luis Amigó.
- Aguirre Castillo, D., Beleño Acuña, E., Estepa Veloza, M. C., & Rojas Chivatá, Y. A. (2015). Pensar en la educación para la resolución pacífica de conflictos

- como base para la educación para la paz. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/18448>.
- Altamiranda, O. Z., Martínez, K. Á., & Aristizabal, W. D. (2016) Fomento de la cultura solidaria en el proceso de asimilación del conflicto interno colombiano dentro de la formación de los nuevos profesionales, como primer paso para la construcción de la paz. *Dictamen Libre*,(17), 41-48. Recuperado de <http://www.unilibrebaq.edu.co/ojsinvestigacion/index.php/dictamenlibre/article/view/544/519>.
- Álvarez, Lucía., Marrugo, Albeiro., Barrera, Edgar., Serrato, Katherin., Rodríguez, Mara y Jiménez, Andreas (2014): La participación ciudadana como ejercicio de aproximación a la construcción de cultura ciudadana en el marco del derecho y el deber. *Anal Pol.* No. 81, p171
- Areiza Madrid, G; (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 2, enero-junio, 2014, pp. 320 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266013.pdf>
- Avendaño Castro, William R, Paz Montes, Luisa Stella, & Parada-Trujillo, Abad E. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. *El Ágora U.S.B.*, 16(2), 479-492. Retrieved September 10, 2017, p. 489
- Avila, M. (2013). Educación para la paz: un reto educativo. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 14(8), p.191. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266013.pdf>
- Botero, Flórez, García, Hernández, López, Ramírez & Ramos. (2017) Crianza para la paz (Tesis de maestría).Universidad de Manizales. En Manizales, Colombia. P.5. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3011>.
- Cabezudo, Alicia. Educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo Una perspectiva latinoamericana. Caso tipo Colombia. *Derecho y Realidad*, [S.l.], v. 2, n. 19, june 2016. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4886/3976>. Fecha de acceso: 20 mayo 2017. P. 186
- Carvajal Abril, Haywer Alexander; (2016). Educación en bioética y la formación para la ciudadanía. *Praxis & Saber*, Enero-Junio, p.8. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=477248173010>.
- Contreras Ortiz, Juan Fernando. (2006). El Derecho Internacional Humanitario: principio de una educación para la paz. *Educación y Educadores*, 9(1), 177-189. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100012&lng=en&tlng=es.

- García, C. I. (2009). Límites y posibilidades de la construcción de ciudadanía en Colombia. *Política y cultura*, (32), 79-102.
- Hernández Arteaga, Isabel; Luna Hernández, José Alberto; Cadena Chala, Martha Cecilia; (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Enero-Junio, p.160. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/5596
- Jaramillo, O. (2010). La biblioteca pública, un lugar para la formación ciudadana: referentes metodológicos del proceso de investigación. *Revista interamericana de bibliotecología*, 33(2). P.289
- Jiménez, Manuela; Lleras, Juanita; Nieto, Ana María. La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, [S.l.], v. 13, n. 3, dic. 2010. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/sabana/index.php/eye/article/view/1729>
- Kelsen, H. (2014). ¿Qué es la justicia? Medellín: Universidad de Antioquia.
- Linares Alvarado, M., & Galeano Hernández, S. (2015). La universidad frente a la construcción de paz: claves para una convivencia posible y duradera. *Revista Universidad de La Salle*, 0(67), P.78 recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/3626>
- Méndez Gómez, Diana Marcela. Desarrollo humano en la formación de formadores: una pedagogía para la paz, la reconciliación y la esperanza. *Revista Universidad de La Salle*, [S.l.], n. 65, p. 149-161, sep. 2014. ISSN 2539-1100.
- Méndez Méndez, N., & Casas Casas, A. (2010). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa 'Aulas en Paz' desde el institucionalismo cognitivo. *Desafíos*, 21, 96-134. doi:
- Mieles Barrera, M. D., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios políticos*, (40), 53-75. Recuperado de https://scholar.google.com.co/scholar?q=scielo+Ciudadan%C3%ADas+y+competencias+ciudadanas*+Mar%C3%ADa+Dilia+Mieles+Barrera**+Sara+Victoria+Alvarado+Salgado&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1
- Montessori, María (1949) *Educación y paz*. Buenos Aires: Errepar. pág. 33
- Mora-Cifuentes, P. M. (2016). Conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes constructores de paz. *Revista MundoFesc*, 3(11), 72-79.
- Padilla Beltrán, J., & Vera Maldonado, A., & Silva Carreño, W. (2013). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque socio-crítico. *el ágora USB*, 13 (1), 165-177.
- Pino Franco, Yeny, & Sánchez Calle, David. (2017). *Pedagogía y territorio. La experiencia de la Escuela de Derechos Humanos y ciuda-*

- danía en el Bajo Cauca Antioqueño. *El Ágora U.S.B.*, 17(1), 35-57. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312017000100002&lng=en&tlng=es.
- Ramírez Monsalve, Edgar, & Jiménez Builes, Jovani Alberto. (2016). Construcción de ciudadanías en sociedades con altos niveles de conflictividad y crisis a través de una iniciativa pedagógica. *El Ágora U.S.B.*, 16(2), 592.
- Rodríguez Bustamante, Alexander; López arboleda, Gloria María; Echeverri Álvarez, Juan Carlos. El aula de paz: familia y escuela en la Construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, [S.l.], v. 5, n. 1, p.211, jan. 2017. ISSN 2346-1780. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/view/2243>
- Toro B, G.A. (2014). Construcción de un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en el oriente antioqueño (Colombia). Granada: Universidad de Granada,
- Universidad Católica del Norte. (13 de mayo de 2015). Escuela de Derechos Humanos Avanzando paso a paso en busca de la Paz. Obtenido de Universidad Católica del Norte. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Paginas/escuela-dederechos-humanos-avanzando-paso-a-paso-en-busca-de-la-paz.aspx>
- Valencia Álvarez, Iván; Corredor, Oscar; Jiménez Coronado, Angélica María; de los Ríos Castiblanco, Juan Carlos; Salcedo Díaz, Laura; (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*. 126-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69545978012>
- Villamil, M. (2013) Educación para la Paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. 3 (2) p.33

Recibido: 03 de diciembre de 2018.
Aceptado: 04 de febrero de 2019.

Bedolla, R. y Miranda, A. (2019). Asesoramiento para gestionar planes de estudio y secuencias didácticas por competencias en una universidad de México. *Plumilla Educativa*, 23 (1), 69-91. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3352.2019>

Asesoramiento para gestionar planes de estudio y secuencias didácticas por competencias en una universidad de México

Advice to manage study plans and didactic sequences by competences in a university in Mexico

Ramón Bedolla Solano¹
Adriana Miranda Esteban²

Resumen

Compartir la experiencia como participante en la gestión y asesoramiento para la elaboración de un plan de estudio y secuencias didácticas como parte de un proyecto en el que se inmiscuye el enfoque de competencias en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) implica hacer referencia al trabajo práctico que se realizó con profesores de algunas facultades de programas de nivel licenciatura en dicha Universidad. La actividad implicó dar a conocer el procedimiento para gestionar la reestructuración de un currículo bajo el enfoque de competencias, el asesoramiento, se capacitó a docentes a través de cursos-talleres para la elaboración del plan de estudio y la secuencia didáctica bajo el enfoque antes dicho. Los resultados son satisfactorios, estos, se reflejaron en el interés de docentes y directivos por actualizar sus planes de estudio, programas y secuencias

¹ Ramón Bedolla Solano. PhD en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico, Educación y Sustentabilidad UAGro-CA-185, correo electrónico: rabedsol@hotmail.com

² Adriana Miranda Esteban. PhD en Ciencias Ambientales. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Cuerpo Académico: Educacin y Sustentabilidad, UAGro-CA-185, correo electrónico: mar86_05@hotmail.com

por este método, ello, se constató en eventos, talleres y asesorías académicas realizadas. Las evaluaciones permitieron también conocer el porcentaje de planes de estudios transformados en años diferentes., Aparicio et al., (2015), manifestaron que hasta el 2015 ya se habían transformado 56 planes de estudio de un total de 71, lo que representaba el 79% y había 1377 docentes formados en diferentes niveles, 56 de nivel superior (Beltrán et al., 2015). La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) inició la actualización de los planes de estudio bajo el enfoque de competencias a partir del proceso de reforma iniciado en el año 2000. Este proceso conlleva una reflexión profunda sobre el desarrollo de las diversas actividades que se llevan a cabo en la institución. Sin embargo, en este mismo año, ya se contemplaban algunos cambios que ayudarían a mejorar las tareas de la universidad. Algunos documentos oficiales de la universidad corroboran esta decisión institucional, tal es el caso de “La Urgente Transformación de la UAG”, elaborado por la Comisión General de Reforma Universitaria (CGRU). Contar con planes de estudio y, consecuentemente, con programas de unidades de aprendizajes y secuencias didácticas, era parte de esa transformación. La planeación didáctica es fundamental en la labor del docente, un docente competente, debe de tener la capacidad de elaborar planes y programas de estudio y secuencias didácticas.

Palabras clave: Competencias, plan de estudios, secuencias didácticas, asesoramiento, actualización curricular.

Abstract

Sharing the experience as a participant in the management and advice for the development of a study plan and teaching sequences as part of a project in which the competencies approach is immersed in the Autonomous University of Guerrero (UAGro) involves making reference to practical work that was carried out with professors of some faculties of degree programs at the University. The activity involved disclosing the procedure to manage the restructuring of a curriculum under the competencies approach, as well as counseling, teachers were trained through courses-workshops for the preparation of the study plan and the didactic sequence under the focus before said. The results are satisfactory, were reflected in the interest of teachers and managers to update their curricula, programs and sequences by this method, this was found in events, workshops and academic advising. The evaluations also allowed knowing the percentage of study plans

transformed in different years. Aparicio et al., (2015), stated that until 2015, 56 study plans had been transformed from a total of 71, which represented 79% and 1377 teachers had been counseled (Beltrán et al., 2015). The Autonomous University of Guerrero (UAGro) initiated the updating of curricula under the competencies approach from the reform process initiated in 2000. This process led to a deep reflection on the development of the various activities that are carried out out at the institution. However, in this same year, some changes were already contemplated that would help improve the university's tasks. Some official documents of the university corroborate this institutional decision, such is the case of "The Urgent Transformation of the UAG", prepared by the General Commission for University Reform (CGRU). Having plans of study and, consequently, with programs of learning units and didactic sequences, were part of that transformation. The didactic planning is fundamental in the work of the teacher, a competent teacher, must have the capacity to elaborate plans and programs of study and didactic sequences.

Keywords: Competencies, study plan, didactic sequences, counseling, curricular update.

Introducción

Este artículo describe el proceso interno y la implementación del nuevo "(MEyA) Modelo Educativo y Académico 2004" por competencias desde la perspectiva de quien participó en el Comité Asesor de Planes y Programas de Estudio, órgano encargado de la ejecución de la transformación. La vinculación inicia en 2011 con la actualización de planes de estudios, sin embargo, durante el período 2012-2013, se contribuyó en el asesoramiento de la actualización de planes de estudio y la elaboración de secuencias didácticas. Hasta el año 2004, la (CGRU) presentó a la comunidad universitaria un documento formal denominado (MEyA) "Modelo Educativo y Académico 2004", el cual se originó en la reforma planteada. Este informe establecía la necesidad de realizar las funciones sustantivas y adjetivas respecto a la docencia, investigación, extensión y la gestión. Con respecto a la legitimidad del documento en cuestión, su sanción o aprobación se llevó a cabo en sesión ordinaria del Honorable Consejo Universitario en marzo del mismo año (Aparicio, Esquivel, y Bedolla, 2012a).

El MEyA establece en sus enunciados, que la institución propiciaría una educación competente, lo que se reflejó en los principios orientadores establecidos en el documento. El (MEyA) también hizo hincapié

en organizar el currículo que la universidad implementa y definió los lineamientos para el diseño y elaboración de planes de estudio y las planeaciones didácticas. Si bien, las actualizaciones de estos últimos ya se contemplaban en años previos al proyecto, carecían de modelos educativos definidos. Sólo a partir del 2004, la universidad cuenta con un modelo educativo que organizaría sus funciones sustantivas y adjetivas, entre ellas, el currículo. Algunos sucesos que fortalecieron este proceso fue el uso de la secuencia didáctica en las escuelas de la universidad y la implementación del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) en el año 2003. El SGC es una herramienta para certificar los procesos; uno de los cuales, es la elaboración de planes y programas institucionales. En el 2011 se determina que, por su importancia y relevancia en el quehacer docente, el proyecto para el “Diseño, evaluación y/o actualización de planes y programas de estudio” debía implementarse. El objetivo principal fue definir las funciones de cada área participante a lo largo del proceso administrativo, establecer responsabilidades institucionales y homogeneizar las formas de presentación de propuestas de transformación curricular (Aparicio et al., 2012a p. 542–543). La transformación curricular debía circunscribirse bajo el enfoque por competencias. El enfoque por competencias va a definir el formato de la formación (Moreno, 2010), ya que deriva en un currículo sustentado en un análisis prospectivo de la sociedad que certifica el progreso de los estudiantes sobre la base de un rendimiento o comportamiento demostrable, en una o varias de las competencias exigidas (Schmal y Ruiz, 2007, p.148). La definición del enfoque también obliga a los docentes de licenciatura de la Universidad Autónoma de Guerrero a contar con las competencias necesarias para desarrollar planes o programas de estudios y secuencias didácticas.

El currículo bajo el enfoque por competencias en la UAGro

El currículo es el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que regulan la práctica docente (Moya, 2011, p.51). Los principios orientadores del Modelo Educativo 2004 de la UAGro, establecen que la educación, que el centro universitario imparta, debe contribuir a formar ciudadanos competentes. El término competencia de acuerdo a la Real Academia Española es la “pertinencia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2018), en este caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, a

nivel de principios pedagógicos, se optó por el enfoque socioconstructivista y socioformativo, el cual incorpora las competencias en la formación, motivo por el cual ha sido acogido en gran parte de los sistemas educativos. Para su implementación se articuló el enfoque de competencias con la visión constructivista, en particular la de origen vygotskiano (Díaz, 2011, p.12). Tobón et al. (2010), manifiesta que el enfoque socioformativo, también denominado Enfoque Complejo, concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología.

Frente a estas acepciones, el currículo de la UAGro incorpora el enfoque por competencias, el constructivismo y la socioformación. Desde esta definición, se establece que el cuerpo docente no debe quedar al margen y que su trabajo deberá apegarse a estos requerimientos. Con ello, se comprende que un docente es competente cuando maneje, elabore y aplique un plan de estudio y, consecuentemente, una secuencia didáctica con estos elementos. A continuación, se profundiza cada concepto para entender su alcance.

¿Qué son las competencias en la línea del pensamiento complejo? Se han establecido múltiples definiciones de las competencias. Para Bogoya (citado en Tobón, 2007, p.17) las competencias implican actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad, y las define como: “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido”. Para Perrenoud (2000), las competencias son la capacidad de actuar con eficacia en una situación determinada. Implican conocimientos actitudes y valores (García, 2011; Milder, Weigel y Colligs, 2008 y Torres, Badillo, Valentín y Ramírez, 2014). “La definición de competencia se integra en los conocimientos, procedimientos y actitudes, en el sentido que el individuo ha de saber, saber hacer y saber estar para poder actuar en forma pertinente” (Correa, 2007, p. 15).

Un docente competente en la planeación didáctica, que incluye los planes y programas de estudio, así como secuencias didácticas, tiende a facilitar situaciones de aprendizaje a partir de la implementación de estrategias didácticas organizadas previamente.

Al incorporar el enfoque de competencias en el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero y, siendo más específicos, el enfoque socioconstructivista y socioformativo o complejo, el método de diseño curricular, para actualizar los planes de estudio existentes o diseñar nuevos,

tendrían que seguir los lineamientos de esta vertiente. Desde el enfoque complejo, el diseño curricular plantea, a su vez, diversos enfoques para diseñar el currículo por competencias. Cada uno de ellos, tiene énfasis en diferentes partes de la metodología del diseño curricular (Tobón, 2008b).

Desde el enfoque complejo, el diseño curricular consiste en construir, de forma participativa y con liderazgo, el currículo como un macro proyecto formativo (Tobón, 2007). El fin del diseño curricular por competencias, desde el enfoque complejo, es generar en una institución educativa un claro liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje (Tobón, 2008c).

Se plantean diez fases interrelacionadas, organizadas en tres macro procesos: Direccionamiento de la Formación, Organización Curricular y Planeamiento del Aprendizaje (Tobón, 2008d). De acuerdo a éstos, se pretende obtener un esquema para construir un plan de estudio con los fundamentos teóricos, metodológicos, y que garantice la formación de competencias en el perfil de egreso en los alumnos. Esta metodología guarda una semejanza estrecha con la empleada en la UAGro para la actualización y la construcción de nuevos planes de estudio de nivel de licenciatura. La introducción del enfoque de competencias implica realizar diversos cambios y ajustes al currículo. Así mismo, subyace el mensaje que la planificación de los procesos de facilitación del aprendizaje en los contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, es necesaria.

Las secuencias didácticas (SD), desde el enfoque socioformativo retoman el principio de que el aprendizaje profundo se logra en base a problemas que generen retos y que ayuden a estructuraciones más profundas del saber, como propone la pedagogía problemática (Tobón et al., 2010). Una secuencia didáctica puede encontrarse en cada asignatura o módulo o componente, facilitan al docente la planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje (Ochoa y García, 2011). Díaz (2013) considera que “la construcción de una secuencia tiene como punto de partida una serie de aspectos formales que emanan del plan de estudios, pero particularmente del programa en el que inscribe” (p. 18).

En su identificación se describen, generalmente, los siguientes aspectos: nombre de la asignatura o módulo, nombre del docente (s), grupo (s) a los que se dirige y, fechas. Se consideran también otros aspectos, según sea el currículo base, como: bloque (s), temas o subtemas, unidades. Otros elementos que puede incluir son las actividades con el docente, actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes, criterios y evidencias, entre otros (Pimienta 2011; Tobón, 2010b). Las SD representan una verdadera herramienta pedagógica para el que aprende (González, Kaplan, Reyes y Reyes, 2010p.30).

Actualmente, todo currículo de nivel de licenciatura en la UAGro, que esté realizando sus funciones bajo el enfoque por competencias, tiene que cumplir con la metodología sugerida. Un docente-facilitador tiene que dar seguimiento a un programa de unidad de aprendizaje y, consecuentemente, a una secuencia didáctica. El enfoque rechaza las prácticas pedagógicas tradicionales y, para ser más exactos, la improvisación del profesor.

Metodología

Si bien los antecedentes para la transformación curricular en la UAGro datan; en primer lugar, del año 2000—año en que se incorporó el enfoque de la Educación Basada en Competencias—en segundo lugar, del documento rector de 2004, y, en tercer lugar, de la implementación del Sistema de Gestión de Calidad, en el 2003, las acciones no tuvieron lugar sino hasta el 2011, año en el cual inician los trabajos para la certificación. La instancia responsable para conducir los trabajos de actualización curricular fue la Dirección de Docencia de la Universidad Autónoma de Guerrero y su Área de Educación Superior; éstas conformaron un comité responsable de los trabajos a realizar: el Comité Asesor de Planes y Programas de Estudio (CAPPE).

La responsabilidad de este órgano fue la de asistir y asesorar a las unidades académicas interesadas en actualizar su plan de estudio sobre el proceso y la metodología, así como promover la conformación de comités de diseños curriculares en las escuelas, apoyar la implementación, acompañar la presentación ante el Honorable Consejo Universitario para su aprobación y, finalmente, lograr su reconocimiento oficial ante la Secretaría de Educación Pública y Profesiones. Se realizaron eventos académicos para definir los Comités de Diseño Curricular, las estrategias y procedimientos para la actualización de sus planes y programas de estudio y, para la elaboración de programas y secuencias didácticas. Entre los eventos académicos se destaca un evento realizado en abril de 2011 para el “Proceso de diseño y evaluación de planes y programas de estudio de nivel superior de la UAG”. En junio de ese mismo año, se realizó el “Taller de capacitación para el diseño de unidades de aprendizaje por competencias”. Desde entonces y hasta hoy, se han llevado a cabo más eventos de esta naturaleza con el propósito de promover competencias a integrantes de los comités de diseño curricular y a docentes para la elaboración de planes de estudio, programas de unidades de aprendizaje, secuencias de aprendizaje y promoción de otras competencias necesarias que plantea la nueva propuesta curricular por competencias.

Con respecto al diseño y elaboración de planes de estudio bajo el enfoque de competencias, a partir de 2011, el comité asesor creó el manual para el diseño, evaluación y actualización de planes de estudio de licenciatura, congruentes con los planteamientos del Modelo Educativo y Académico de la UAGro. Actualmente, este documento es un libro que guía, desde el inicio, las acciones de las comisiones curriculares de las unidades académicas para elaborar y/o actualizar sus currículos. Este documento contempla seis capítulos o fases que explican los pasos a seguir para construir o actualizar el currículo, las cuales conforman la estructura curricular del plan de estudios vigente de licenciatura en la UAGro.

Con respecto al diseño y elaboración de las secuencias didácticas, la Dirección de Docencia y la Comisión encargada de dirigir y asesorar el diseño curricular, aprobaron un formato institucional para el programa y la secuencia didáctica. Una de las competencias que se busca implantar en los docentes, es la planificación de los procesos de aprendizaje, para evitar la improvisación.

La Comisión de la Dirección de Docencia también promueve el asesoramiento a los docentes de unidades académicas para la elaboración de la planeación didáctica de las actividades a desarrollar en sus disciplinas. Para este fin, el docente tiene que contar con el programa de su unidad de aprendizaje y, éste, a la vez, tener su soporte en el plan de estudio del programa educativo, ya que es ahí donde se marcan los lineamientos para implementar la labor educativa bajo el enfoque de competencias.

Experiencia personal en la elaboración de planes de estudio y secuencia didáctica (SD)

Se participó en el asesoramiento de nueve planes de estudio de nueve unidades académicas durante el periodo 2012-2013 y entre 2012 al año 2014, se participó en cursos que tuvieron como objetivo, elaboración de planes de estudio, de programas de unidades de aprendizaje y secuencias didácticas.

Asesoramiento en el diseño y elaboración de planes de estudio y SD

En esta sección se presenta la metodología que utilizó el Comité Asesor de Planes y Programas de Estudio (CAPPE) para implementar el enfoque por competencias definido en el Modelo Educativo y Académico de la UAGro. Se describe primero el proceso y metodología implementados en los planes de estudio y, después, en las secuencias didácticas.

Para motivar el proceso de cambio de los planes de estudio, las escuelas deben estar seguras de si desean actualizar su plan de estudio bajo el enfo-

que de competencias. Actualmente, todo plan de estudio de nueva creación y activo, debe elaborarse bajo el enfoque definido. La planta de académicos y su consejo de unidad académica, deben acordar y dirigir una solicitud a la Dirección de Docencia para programar una o varias visitas por parte de integrantes de la Comisión de Desarrollo Curricular (CDC) a la institución que lo requiere como una Comisión Asesora (CA).

En caso de que la institución solicitante no cuente con un Comité de Diseño Curricular, la CDC le ha de sugerir la conformación del mismo ya que éste cumple la función de atender los asuntos curriculares directamente con la CDC, es su contraparte institucional. Una vez formalizada la solicitud y con el comité de la institución solicitante en funciones, el paso siguiente son las sesiones de trabajo. Las acciones de la CA y el CDC en la institución intervenida, toman en cuenta la guía de trabajo. Los elementos y etapas que plantea dicha guía son fundamentales para diseñar y elaborar el nuevo currículo por competencias. La duración del trabajo varía de meses a años, dependiendo del interés del Comité Curricular de la institución. En cualquier caso, la Dirección de Docencia y su comité asesor están pendientes de los trabajos que se llevan a cabo en cada institución.

La función del Comité Asesor es atender y dar seguimiento a programas específicos. Dada la cantidad, la CA integra sub-equipos para atender ciertos programas. Una vez concluido el trabajo, la CA sugiere al Comité Curricular interno de unidad académica que el nuevo currículo se presente en primera instancia y mediante oficio a la Secretaría General de la Universidad. Una vez aprobado en el seno de la institución, ésta deberá de remitirlo en un tiempo determinado a la Dirección de Docencia para que, mediante su Área de Educación Superior y Posgrado, y previa revisión, determine la viabilidad y pertinencia del mismo, y evalúe si cumple con los requerimientos necesarios. De ser positiva la evaluación, la Dirección de Docencia envía el documento a la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Universitario para presentarlo al pleno de sesión ordinaria y, posteriormente, enviarlo a la administración escolar (Aparicio, Esquivel, y Bedolla, 2012a).

Es importante mencionar que, durante el proceso administrativo, se imparten cursos y talleres a los comités de diseños curriculares y a otros docentes para que promuevan competencias sobre la metodología de la elaboración de planes de estudio por competencias. Como resultado, los docentes que asisten a estos cursos son más diestros durante la asesoría que reciben.

Para entender el alcance de esta transformación, es clave entender que los docentes también deben contar con la competencia de planear las actividades de aprendizaje para que coadyuven eficientemente al desarrollo

de competencias en los estudiantes. La Dirección de Docencia implementó, entre 2012 y 2014, cursos-talleres para promover competencias docentes para la elaboración de planes de estudio y secuencias didácticas. Varios profesores han participado en los cursos, aunque algunos están interesados en la metodología para planear las actividades académicas que realizan, otros asisten porque los mandan de la institución donde laboran por obligación, otros asisten por obtener una constancia; sin embargo, son varios los profesores que se resisten al cambio, es decir, a trabajar bajo el esquema del “enfoque de competencias”.

Para la implementación de cursos para los docentes, la Dirección de Docencia de la UAGro, emite en su página electrónica convocatorias, estableciendo en ella las fechas, el lugar, el nombre y objetivo del curso, así también proporciona formato y correos electrónicos para que los docentes interesados se registren y asistan a ellos. Para el curso de secuencias didácticas, se tiene primeramente que dar a conocer a los asistentes el formato institucional aprobado en la UAGro para elaborar la secuencia bajo el enfoque de competencias.

El curso sobre SD's parte de los contenidos desarrollados por Tobón et al. (2010), en específico aquellos desarrollados en el capítulo 4 de su libro de secuencias didácticas, donde se explica los fundamentos y metodología. Este material se incluye en una presentación PowerPoint a la que le siguen preguntas y trabajo en equipos. En la sesión se inicia la elaboración de la secuencia didáctica del programa en la que los docentes laboran, y algunos académicos que imparten la misma unidad de aprendizaje trabajan colaborativamente ya que la competencia a desarrollar es muy semejante. El docente facilitador asiste a los equipos de trabajo.

Los elementos que conforman la secuencia didáctica en la UAGro, a nivel de licenciatura, son datos generales donde se registra el nombre del programa educativo, la secuencia didáctica y el título de la secuencia o nombre del elemento de competencia a desarrollar. En la identificación de la secuencia didáctica se registra el nombre del curso o unidad de aprendizaje, la duración de la secuencia didáctica, el número de sesiones, la duración de la de la sesión, el nombre del profesor (a) facilitador (a), las horas de docencia (presenciales y/o virtuales), las horas independientes (aprendizaje autónomo), las horas de tarea y el total de horas, es decir, la suma entre horas de clase presencial y las de tareas. El problema significativo obedece a la interrogante que se plantea el docente sobre la forma de promover la competencia que pretende.

La competencia del curso se retoma desde su enunciación en el programa de unidad de aprendizaje, así como los conocimientos, habilidades, ac-

titudes y valores. El eje integrador es el elemento clave de la competencia a desarrollar. Durante la sesión, el docente debe indicar el número de sesiones que planea, el cual debe corresponder al mencionado en la identificación de la secuencia didáctica.

Las actividades de aprendizaje, que se dividen en actividades de aprendizaje con el docente y actividades independiente (trabajos que realizan en casa, tareas), son las estrategias didácticas que emplea el docente para conseguir el propósito de la competencia. Estas actividades deben marcar un tiempo para ser realizadas, también establecido en el punto de identificación de la secuencia didáctica. De acuerdo al Sistema Institucional de Créditos de la UAGro, el número para horas de tarea son equivalentes a las horas teóricas, es decir, si la sesión en aula es de dos horas, se divide en una teórica y una práctica; por lo tanto, el tiempo que corresponde para la tarea en casa sería de una hora.

Con respecto a la evaluación, que marca los criterios de aprendizajes esperados, la evidencia y la ponderación, en este caso, se mide la competencia. Es decir, se requiere saber qué aprendizajes adquirió el estudiante durante el desarrollo de actividades presenciales, que consiguió aprender con las actividades independientes o tarea; pero, sobre todo, cuál es la evidencia o producto, el resultado de las actividades presenciales e independientes, por ejemplo, un ensayo, un mapa conceptual, etc. La ponderación se refiere al valor que se da a lo realizado y obtenido por el estudiante. Es importante mencionar que la secuencia no marca los instrumentos que se emplearán para evaluar los resultados, sin embargo, se prevé una revisión de esta situación ya que, hasta el momento, no se ofrecen técnicas para evaluar las evidencias. Cabe recalcar que el enfoque por competencias incorpora la evaluación diagnóstica, la continua y la formativa que se apoyan en las modalidades (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Finalmente, los docentes deben elaborar la secuencia didáctica porque, por un lado, organizan los aprendizajes y facilitan la labor del docente, pero, además, ésta tiene que ser presentada a los estudiantes en tiempo y forma conjuntamente con los recursos de aprendizaje (libros, revistas, videos) que se entregan a los alumnos a través de carpetas electrónicas.

Resultados

El anuario estadístico de la UAGro 2014-2015, tiene registradas 42 unidades académicas y 71 programas educativos. Con estos datos se comprende que esta institución contempla un 79% de sus planes y programas bajo el enfoque de competencias. En el Sistema de Gestión de Calidad y en el Progra-

ma Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)2011-2012, se encuentra planteada una meta compromiso, contar con el 100% de PE de nivel superior reformados conforme el modelo educativo y académico para el 2014. Hasta

Tabla 1: Planes de Estudios (PE) elaborados bajo el enfoque de competencias.

Año	2011	2012	2013	2014	2015
Número de P.E.	13	20	4	9	10

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de Aparicio, Esquivel, y Bedolla, (2012a). Entrevista a Eleuterio Sánchez Esquivel adscrito a la Dirección de Docencia (2015).

el 2015, se han transformado 56 Planes de Estudio (PE) de un total de 71, lo que representa el 79% (Aparicio, J. y Rodríguez, C. y Beltrán 2015). La meta planteada de 2014, no fue superada, sin embargo, hasta el 2015 se cuenta con un buen número de programas actualizados.

Implementación de los Planes de Estudio con enfoque de competencias

El 30 de marzo de 2012 se organizó un evento denominado “Primer Encuentro de Experiencias Exitosas”, para realizar una evaluación intermedia de la implementación de los trece programas elaborados bajo dicho enfoque, en el 2011, y establecer sus fortalezas y debilidades. Este evento consideró a docentes, estudiantes y personal administrativo de los trece programas en cuestión. Se contó con la colaboración de 162 participantes que integraron tres mesas: la del docente facilitador, la del estudiante autogestivo y la de gestión administrativa y escolar. El trabajo consistió en socializar sus experiencias sobre la implementación de los planes de estudios actualizados en el 2011. En este intercambio de opiniones, se dieron a conocer cuáles eran las fortalezas y debilidades desde cada perspectiva. Aunado a ello, se establecieron las estrategias para corregir los errores identificados (Bedolla, Rodríguez, Aparicio, Beltrán, y Sánchez, 2012).

Con datos tomados de los autores antes mencionados, se describen los resultados de este encuentro:

Docente-Facilitador

Fortalezas

- Trabajo por etapas, semestral, teórico y práctico.
- Mejor desempeño estudiantil.

- Formación en competencias.
- Socialización de los programas educativos.
- Comprensión de las competencias a desarrollar en estudiantes.

Debilidades

- Trabajo trimestral.
- Capacitación para promover estrategias didácticas.
- Falta flexibilidad de docentes en algunas unidades de aprendizaje.
- Evaluación docente.
- Unificar estrategias de aprendizaje para lograr las competencias.
- Trabajo en línea, uso de las TIC.
- Explicar el MEyA de la UAGro a todos los docentes y a estudiantes
- Organización de talleres para promover competencias docentes.
- Falta de compromiso de parte de la UAGro para que los docentes realicen su trabajo.
- Orientación estudiantil para la realización de prácticas, servicio social y tutorías.
- Manual de inducción para alumnos de nuevo ingreso.
- Asumir los acuerdos del IV Congreso General Universitario con respecto al nuevo modelo educativo basado en competencias.

Estrategias

- Generalizar la formación en competencias a los profesores que estén incorporados en programas educativos con este enfoque, preferentemente, antes de que inicie el semestre.
- Ofrecer un curso de estrategias didácticas diversas a los docentes, acordes con distintas áreas del conocimiento, para que mejoren su desempeño.
- Ofrecer un curso para el uso de las TIC (internet, blogs, redes sociales, entre otras), en correspondencia con las estrategias didácticas.
- Programa Institucional de Tutorías (PIT).
- Implementar un sistema para que haya un seguimiento sistemático en el acompañamiento a los estudiantes, en cuanto a problemas académicos y elección de unidades de aprendizaje.

Estudiante

Fortalezas

- Trabajar por competencias es favorable.
- Mejora aprendizajes y nivel educativo.
- Comprender el trabajo bajo el enfoque de competencias.

- Movilidad estudiantil.
- Flexibilidad académica.
- Participación en clases.
- Investigan de manera autónoma.
- Avance en el desempeño de sus docentes.

Debilidades

- Hay algunas situaciones que menoscaban el proceso, en el cual intervienen distintos actores.
- Falta capacitar a docentes bajo el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC).
- Falta de interés y actitud de algunos docentes para trabajar bajo enfoque de la (EBC).
- Falta desarrollar la capacidad de indagar.
- Algunos docentes no planean, ejecutan y evalúan el desarrollo de las competencias.
- Falta aplicar el programa de tutorías, debido a la falta de interés del profesor.
- Formación docente en relación a competencias.

Estrategias

- Elaborar y distribuir un manual de inducción para los estudiantes de nuevo ingreso e incorporarlos en los trabajos de investigación de sus docentes o brindarles un curso que les permita desarrollar o fortalecer esta capacidad.

Personal administrativo.

Fortalezas

- Consideran el trabajo realizado por unidades académicas que están cumpliendo con las características del MEyA de la UAGro.

Debilidades

- Falta de tutores para los estudiantes.
- No existe la flexibilidad para elegir unidades de aprendizaje, no hay quien apoye al estudiante.
- Comprensión de la movilidad estudiantil y el Sistema Institucional de Créditos.
- Reglamentar las características del MEyA y la flexibilidad.
- Instrumento de evaluación de los programas educativos.

Estrategias

- Elaborar y distribuir un manual de inducción para los estudiantes de nuevo ingreso e incorporarlos en los trabajos de investigación de sus docentes o brindarles un curso que les permita desarrollar o fortalecer esta capacidad.

Gestión y administración escolar (Institucional):

- Brindar las condiciones necesarias para que los docentes facilitadores realicen su trabajo, específicamente, dotar de equipo de cómputo y acceso a internet a las unidades académicas.
- Normar el MEyA por competencias y la flexibilidad.
- Elaborar un sistema de evaluación de los programas educativos.
- Empatar la movilidad con el sistema institucional de créditos.
- Unificar la implementación de servicio social y prácticas profesionales.
- En las unidades académicas:
- Movilizar internamente a los docentes facilitadores a cargo de las EFI y establecer un sistema de coevaluación.
- Limitar el número de estudiantes en cada grupo, para propiciar el mejor desarrollo de sus competencias.

En el texto anterior se refleja los resultados de la evaluación de los planes de estudios implementados hasta ese momento, se constata que el trabajar bajo el enfoque de competencias, es diferente al tradicional ya que el enfoque por competencias permite la implementación de un aprendizaje más integral y significativo, el rendimiento académico se ve reflejado tanto en docentes como en estudiantes. Reformar un currículo bajo el enfoque de competencias, modifica un conjunto de cosas: la práctica docente, la cuestión estudiantil, la gestión administrativa y, dentro de cada aspecto, hay otros asuntos por resolver. Respecto al tema de este documento, planes de estudio y secuencias didácticas, docentes y estudiantes coinciden en que faltan cursos en donde se promuevan competencias. Hasta ahora, no se había evaluado la implementación de planes de estudio; sin embargo, existen algunas investigaciones que tratan de conocer si el docente que trabaja en un currículo, bajo el enfoque de competencias, emplea la secuencia didáctica. La Unidad Académica de Sociología en Acapulco llevó a cabo una investigación para evaluar este programa, que se desarrolla bajo dicho enfoque y encontró que son muy pocos los docentes que emplean el documento de planificación para el aprendizaje, se hace referencia a la secuencia didáctica (Bedolla, Aparicio, y Miranda, 2013).

Los currículos reestructurados bajo el enfoque de competencia en la UA-Gro tienen una duración de 4 años de manera regular; sin embargo, bajo ciertas condiciones, el estudiante puede terminar en 6 años. Con relación a los programas reformados en el año 2011, hay generaciones que ya egresaron. La problemática que se detecta es que los estudiantes prefieren titularse por promedio que por trabajos de investigación o tesis. Ésta se ha conver-

tido en una razón para que ni los docentes ni los directores promuevan este tipo de titulación. Por el lado de los docentes, Beltrán, Aparicio, y Rodríguez, (2015) establecen que se han actualizado 1377 profesores, el 59% del total en la promoción de competencias (pedagógicas, ambientales, transversales, etc.); queda pendiente el otro 41%.

El Anuario Estadístico 2013-2014 de la UAGro expone que la planta de académicos del nivel medio-superior (bachillerato y técnico universitario) y superior (licenciatura, maestría y doctorado), es de 2312 trabajadores. A nivel de licenciatura, el número total de profesores es de 1162, de los cuales 779 son hombres y 383 son mujeres. La promoción de competencias pedagógicas orientadas a la elaboración de planes de estudio y secuencias didácticas, se realizó a través de cursos-talleres u otros eventos académicos como se dijo anteriormente. Es importante recalcar que el total de profesores (1377), incluye a profesores de los niveles medio-superior y superior que oferta la UAGro; sin embargo, a continuación, la Tabla 2 hace referencia a profesores de licenciatura, ya que son a quienes han solicitado un plan de estudio actualizado y las secuencias didácticas. Por tal razón, dentro de los profesores actualizados, la mayor parte corresponde a docentes de licenciatura.

Tabla 2: Fortalezas y Debilidades Identificadas en la asesoría para elaborar PE y SD

Fortalezas y debilidades identificadas			
Experiencia en la elaboración de Plan de Estudio (PE)		Experiencia en la elaboración de Secuencias Didácticas (SD)	
Fortalezas	Debilidades	Fortalezas	Debilidades
56 PE que representa el 79% de un total de 71 PE de licenciatura han sido actualizados bajo el enfoque de competencias.	15 PE que representa el 21% de un total de 71 que representa el 100% de programas de nivel licenciatura no han sido actualizado bajo el enfoque de competencias hasta el año 2015.	1377 docentes (59%) de los profesores en la UAGro se ha actualizado en el enfoque de competencias para elaborar su plan de estudio y secuencias de unidades de aprendizaje (la mayor parte son docentes de licenciatura).	Faltan más cursos de actualización a docentes para promover la competencia de planificación de los aprendizajes.
La meta considerada por el Sistema de Gestión de actualizar el 100% de los programas bajo el enfoque de la EBC se cumplió.	La tendencia a la baja de alumnos en programas con formato por competencias requiere que la Dirección de Docencia debe dar prioridad a la tarea de actualizar los planes por el enfoque de competencias.	Interés de varios docentes por asistir a los cursos de actualización para elaborar la secuencia didáctica.	Muchos docentes que trabajan bajo el enfoque de competencias no emplean la secuencia didáctica.

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de (Bedolla, Rodríguez, Aparicio, Beltrán, y Sánchez, 2012 y Beltrán, et al., 2015).

Considerando los datos de la tabla anterior, se ha logrado un avance considerable en la actualización de planes de estudio bajo el enfoque de competencias. Los docentes han mostrado interés en actualizarse en el enfoque de competencias para aplicar los conocimientos adquiridos en sus programas y secuencias didácticas, sin embargo, es necesario continuar con los procesos de formación docente para seguir promoviendo el aprendizaje por competencias.

Conclusiones

Es importante reconocer que en el periodo de 2011 a al año 2015, relativamente en poco tiempo se ha logrado un avance considerable en la actualización de planes de estudio bajo el enfoque de la EBC. La Universidad Autónoma de Guerrero, tiene casi más de la mitad de sus programas de licenciatura reformados bajo el enfoque por competencias, a pesar de que los avances en secuencias didácticas son mínimos.

Una analogía entre los periodos de 2003-2008 y de 2009-2015, refleja que, en el primer periodo, no se atendía al asesoramiento para elaborar planes de estudio y secuencias didácticas bajo el enfoque de competencias, sin embargo, los resultados obtenidos reflejan que cuando la UAGro se propone realizar proyectos para mejorar en la elaboración y actualización de sus planes de estudio, estos, se realizan. Falta mucho por hacer, las metas se deben cumplir, actualizar al 100% de los planes de estudio de licenciatura se dice fácil, pero se requiere de un gran esfuerzo. Es importante reconocer la labor que lleva a cabo la Dirección de Docencia de la UAGro y su grupo asesor porque sin ellos, estos resultados no serían posibles. Queda pendiente seguir insistiendo a los comités de diseño curricular y a los profesores para que se sumen a la propuesta.

La actualización del plan de estudio y el desarrollo de competencias, para planificar situaciones de aprendizaje, no termina cuando se aprueba o se termina el taller o curso para aprender la metodología de elaborar una secuencia didáctica; el plan de estudio deberá evaluarse por parte de los responsables o comités curriculares de las instituciones para asegurar su cumplimiento, del mismo modo, la secuencia didáctica debe ir mejorando, tal vez estos cursos marquen la pauta para aprender su diseño y elaboración, pero existen otros modelos y formas para realizarlas, por lo tanto, se sugiere al docente indagar sobre el tema.

El enfoque por competencia implica hacer cambios en la universidad, los avances científicos y tecnológicos y el fenómeno de la globalización. Se necesita acercar el modelo educativo a las demandas y exigencias sociales. Un

plan de estudio vincula las competencias con dichas demandas y exigencias y, una secuencia didáctica planifica y organiza esas competencias que serán necesarias para que el educando enfrente los retos que la sociedad le presente. El enfoque de competencias, se implementa en varias universidades del mundo, México no es la excepción; por ello, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) no debe quedar al margen. La educación por competencias es un tema que ha resurgido en todo el mundo con un brío inusitado desde finales del siglo XX y especialmente en lo que va del milenio. Las reformas del sistema educativo mexicano emprendidas en la última década, que comprenden todos los niveles, tienen un elemento en común: un currículo con un enfoque basado en competencias.

Al igual que en otros países, en México estamos viviendo una efervescencia por las competencias; no obstante, la confusión e incertidumbre parecen ser el signo distintivo de estas reformas. Es cierto que el concepto de competencias es polisémico y complejo, que no existe una teoría unificada que sustenta este enfoque y a esto se suma que carecemos de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias (Moreno, 2012). Considerando la aportación de Moreno (2012), al referirse a reformas y específicamente de “competencias”, implica algo nuevo o enfrentarse a un trabajo difícil, desconocido, esto trae la confusión y la incertidumbre en el sentido de que se carece de los elementos y herramientas necesarias. Muchos docentes, por ejemplo, no cuentan con competencias didáctico-pedagógicas, no fueron formados para ser docentes, ellos cuentan con formación en otras áreas del saber; sin embargo, si éstos adoptan competencias en este campo comprenderán el trabajo bajo este esquema hay maestros que cuentan con herramientas en el campo pedagógico y comprenden el método de trabajo de la EBC.

Con base en el marco teórico y la descripción metodológica, se procedió a redactar esta experiencia. Algunas de las conclusiones a que se derivan son:

- Existencia de documentos institucionales que dan cuenta de cómo diseñar y elaborar un currículo de nivel licenciatura en la UAGro.
- Existe una bibliografía amplia sobre el tema de competencias y en específico, de diseño curricular y secuencia didáctica bajo este enfoque.
- Que el enfoque por competencias en educación implica un trabajo más integral y significativo a diferencia del tradicional. Considerando la aportación de Paredes e Inciarte, (2013), sobre estas diferencias, “A diferencia de la formación tradicional academicista, los currículos por competencias se encuentran orientados hacia una formación donde se privilegia el futuro

desempeño del profesional, facilitando de esta forma la integración de los contenidos al contexto laboral y a la vida misma, donde las experiencias den paso a la generación de aprendizajes aplicables a situaciones complejas, favoreciendo así la autonomía y la capacidad del profesional”.

- La Dirección de Docencia de la Universidad Autónoma de Guerrero es la responsable de liderar el proceso de elaboración de un nuevo currículo o modificar el currículo al enfoque por competencias.
- Asesorar o actualizar, a través de cursos o diplomados, a docentes para promover competencias en la elaboración de un plan de estudio o una secuencia didáctica.
- La UAGro cuenta con una metodología propia para elaborar un plan de estudio.
- La UAGro cuenta con un formato oficial para elaborar un plan de estudio de nivel licenciatura bajo el enfoque de competencias.
- La UAGro cuenta con un formato oficial para elaborar una secuencia didáctica bajo el enfoque de competencias.
- Hasta el 2015 se contaba con 56 Planes de Estudio (PE) bajo el enfoque de competencias, de un total de 71, lo que representa el 79% del total de programas.
- Existe información importante de la evaluación de la implementación de programas educativos elaborados bajo el enfoque de competencias.
- Se han actualizado un total de 1377 profesores, lo que representa el 59% de la planta de académicos de nivel licenciatura en el campo pedagógico. Entre las competencias que se han desarrollado son las de planificar procesos y situaciones de aprendizaje como son los “planes de estudio” y las “secuencias didácticas”.
- Falta actualizar el resto de los programas educativos bajo el enfoque de la EBC.
- Queda pendiente actualizar pedagógicamente a más docentes en el campo de elaboración de planes de estudio y de secuencias didácticas.
- Hay docentes que no están desempeñándose bajo el enfoque de competencias, es decir, que no elaboran planes de estudio ni consideran la secuencia didáctica en su práctica educativa.
- Algunos docentes no conocen el Modelo Educativo de la UAGro, el currículo por competencias ni la secuencia didáctica.

Los puntos favorables con que se concluye este trabajo se relacionan con lo establecido en las siguientes aseveraciones y por ende, lo que falta por realizar, contribuye en las ventajas de una acertada planeación didáctica de un plan de estudio, de un programa y de una secuencia didáctica.

Planificar es una competencia esencial para el profesorado, es una cuestión relevante para todos los profesores (Contreras, Vales, Cruz y Ricalde, 2016).

La construcción de programas desde un enfoque de competencias es un reto de los sistemas educativos que han asumido este modelo de trabajo (Díaz, 2014).

La secuencia didáctica es un instrumento de planificación de las tareas escolares diarias, que facilita la intervención del profesor y permite organizar su práctica educativa, para articular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, con el ajuste adecuado y ayuda pedagógica al grupo (Guerrero, 2011).

Visión prospectiva

El enfoque de competencias permite implementar cambios en el ámbito educativo, en el aspecto de planeación didáctica, surge la necesidad de capacitar o asesorar al docente para que promueva esta competencia. El diseño y elaboración de planes de estudio, de programas de unidades de aprendizaje y secuencias didácticas, son elementos importantes en su práctica, por ende, esto llega ser una competencia personal. La Universidad Autónoma de Guerrero, para ser más específicos, el área que coordina los planes y programas de estudio, debe diseñar una estrategia para que se continúe fortaleciendo la asesoría a docentes, respecto a la elaboración de planes de estudio, programas y secuencias didácticas. Ya se cuenta con avances significativos, se debe fortalecer lo que se tiene. En este trabajo, se describen algunas fortalezas, se identifican algunas debilidades y se proponen algunas estrategias, se considera que en algún momento, ello, pueda ser considerado. El continuar con las asesorías, permitirá cumplir con los objetivos que se pretende, es decir, tener el 100% de planes de estudio por competencias y por ende, contar con programas y secuencias didácticas bajo esta dinámica.

Referencias

- Aparicio, J. L. (2011). Experiencia en el diseño, evaluación y actualización de planes de estudio de nivel licenciatura de la UAG. Tercer Encuentro Internacional Educativo: Gestión del Currículo por Competencias. Aguascalientes, México.
- Aparicio, J., Esquivel, E. y Bedolla, R. (2012). Experiencia en la evaluación, diseño y actualización de planes de estudio de licenciatura de la Universidad Autónoma de Guerrero. II Congreso Internacional de Educación Superior. La Formación por Competencias. Chiapas: Universidad Autónoma de Guerrero.
- Aparicio, J., Villaseñor, A., Casiano, I. et al. (2012). Diseño, Evaluación y Actualización de Planes de Estudio de Licenciatura. En el marco del Modelo Educativo y Académico de la UAG. Chilpancingo, México: UAGro.
- Bedolla, R., Rodríguez, C., Aparicio, J., Beltrán, J. y Sánchez, E. (2012). Evaluación intermedia de la implementación de programas en el primer encuentro de experiencias exitosas: Educación Basada en Competencias. Tercer Encuentro Internacional Educativo: Gestión del Currículo por Competencias. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Aparicio, L. J., Rodríguez, C. y Beltrán R. J. (2015). Evaluación para la formación docente en la Universidad Autónoma de Guerrero. *TLAMATI sabiduría*, 6(1), 1.
- Bedolla, R., Aparicio, J. y Miranda, A. (2013). Planificación de procesos de facilitación del aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias. Caso de los docentes de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Investigación y Formación Docente: Ciencia, Docencia y Tecnología para la Educación Integral*. México: IFODES.
- Beltrán, R., Aparicio, J. y Rodríguez, C. (2015). El FORMAUAGro como estrategia de formación docente en la Universidad Autónoma de Guerrero. *TLAMATI sabiduría*, 6(1), 37.
- Contreras-Rivero, J., Vales-Pinzón, C., Cruz-Jiménez, B. y Ricalde-Castellanos, L. (2016). La importancia de la planeación didáctica por competencias en asignaturas de matemáticas para la ingeniería. *Revista de Tecnologías de la Información*, 3(7), 48-56.
- Correa, B. (2007). Origen y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Bogotá Colombia: Universidad del Rosario.
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 11-33.

- Díaz, A. (2011). Competencias en Educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Universia*, 5(2), 12.
- Díaz, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Revista Perfiles Educativos*, 36 (143).
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24.
- Guerrero, A. (2013). La importancia de la planeación para mejorar la docencia. *Eutopía*, número extraordinario, 82.
- González, T., Kaplan, J.C., Reyes, G. y Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. *Revista Universidades*, 60(46), 30.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista SCIELO*, 39(154).
- Moreno, O. (2012). La Evaluación de Competencias en Educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (39), 1-20.
- Moya, J. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. España: Graó.
- Mulder, M. Weigel, T. y Collings, K. (2008) El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Journal of Vocational Education y Training*, 59(1), 67-88.
- Ochoa, O. y García, A. (2011). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 199-217.
- Paredes, I. y Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia integridad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19(2), 125-138.
- Perrenoud, P. (2000). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Pimienta, J. (2011) *Secuencias didácticas: aprendizaje Y evaluación de competencias en educación superior*. Bordón, 63(1), 77-92.
- RAE (2018). *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=medio>.
- Schmal, R. y Ruiz (2007). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Revista Chilena de Ingeniería*, 16 (1), 148.
- Torres, R., Basillo, M., Valentin, N. y Ramírez, M. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14 (66), 129-146.

- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción Pedagógica*, 17(16).
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. UDG. Curso IGLU, pp.19-23, 44.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación. p.8.
- UAG (2015). *Anuario Estadístico 2014-2015* (pp. 9–10). Recuperado de: <http://estadistica.uagro.mx/?q=node/38>
- UAGro. (2004). *Modelo Educativo y Académico de la UAG, México*. Edición Especial, Gaceta Universitaria. Chilpancingo, Gro; México: UAGro.

Recibido: 12 de diciembre de 2018.
Aceptado: 22 de febrero de 2019.

Quintana, R.F. (2019). La Danza en las dimensiones del Ser Humano y los contenidos escolares. Plumilla Educativa, 23(1), 93-120. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3349.2019>

La Danza en las dimensiones del Ser Humano y los contenidos escolares¹

Dance in the Dimensions of Human Being and School Contend

Ronald Fernando Quintana Arias²

Resumen

Para evidenciar ¿Cuál es la relación del binomio Danza-Educación? se tiene como objetivo desarrollar una estrategia de transversalización de la danza en las dimensiones del ser humano y en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales, naturales, matemáticas, español y ética. Metodología. Entre agosto y noviembre del 2016 con estudiantes de tercero del colegio Garcés Navas se realizó una investigación-acción con un enfoque-exploratorio y un modelo de aprendizaje-activo dividido en 4-fases. Resultado. Se generaron aprendizajes-significativos que disminuyeron el déficit de atención, mejoraron la autopercepción, el desarrollo de la creatividad, la capacidad de análisis, la relación con la naturaleza social-natural-cultural y el rendimiento escolar. Conclusión. La aceptación de la imagen corporal dentro de una educación integral, fortalece la unión de las personas y el desarrollo de habilidades blandas y duras.

Palabras clave: aprendizaje activo, estudio de caso, experimento, educacional, expresión corporal.

¹ Este artículo de investigación científica y tecnológica con un enfoque de estudio de caso (área de conocimiento: ciencias de la educación. Subárea: Educación Espacial) es una investigación realizada por el autor. Texto relacionado con el grupo de investigación VIVENCIAS. Resultado de Tesis Doctoral en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dirigido por el PHD Franciscos Sierra Gutiérrez en la Línea de Poder Política y Sujetos Colectivos.

² Ronald Fernando Quintana Arias. PhD (C) Estudios Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister De-sarrollo Sustentable y Gestión Ambiental; Licenciado en Biología; docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. orcid.org/0000-0002-3691-3464. Correo electrónico: ron902102004@gmail.com

Abstract

To demonstrate what is the relationship between Dance-Education binomial? this paper has the objective of develop a strategy for the mainstreaming of dance in the dimensions of the human being and in the learning processes of social, natural, mathematical, Spanish and ethical sciences. Methodology. Between August and November 2016, with third-year students from the Garcés Navas school, an action-research was carried out with an exploratory approach and an experiential learning model divided into 4 phases. Result. Significant learning was generated that decreased the attention deficit, improved self-perception, the development of creativity, the ability to analyze, the relationship with the social-natural-cultural nature and school performance. Conclusion. The acceptance of body image within an integral education strengthens the union of people and the development of soft and hard skills.

Keywords: active learning, case study, educational, experiments, Movement education

Introducción

En la danza, las manos tienen libertad para tocar, los ojos para mirar y los brazos para abrazar. George Gascoigne, 1575

De acuerdo a De Beryes (1946) y Krauss (1959) etimológicamente el término danza proviene del alemán “danson”, las implicaciones de este término no tienen que coincidir entre las culturas y las épocas en las que se emplea, esto se debe a que la “danza” enlaza una tradición místico-religiosa que se relacionaba con una cosmogonía y cosmología particular, la medicina, el orden militar y civil, la forma física, así como el equilibrio anímico (Urbeltz, 1944).

En este sentido el significado de la danza depende del contexto, y esta a través de la vistosidad, movimiento y espectacularidad, es un rasgo cultural de fácil aprendizaje y un recurso para reafirmar la identidad (Anasagasti, 1975); por lo que el folklore de un pueblo constituye un elemento identitario de singular relevancia (Aduriz, Ascunce, & Zabala, 1998), convirtiendo la danza en una estrategia para la recuperación de la memoria y la formación política (Saavedra, 2016).

Algunos estudios como los de Ferreira (2009), Valencia (2016), Oña & López (2017) hablan del desarrollo paralelo de las capacidades (Disposición latente) y habilidades (operación que se logra por medio del aprendizaje) que abarcan los contenidos: cognitivo, procedimental y actitudinal, que eng-

loban las dimensiones cognoscitivas (intelectuales), sociales (expresión y comunicación), movimiento (motricidad) y físico-energéticas (factores físicos en la ejecución del movimiento).

El desarrollo paralelo de las capacidades se puede abordar desde autores como Chomsky (1957), Skinner (1957), Piaget (1965), Bruner (1979), quienes hablaron de la adquisición del lenguaje, y desde ese entonces Birdwhistell (1979) y Mehrabian (1972) exponían cómo la comunicación verbal se enriquecía con comunicación no verbal (CNV) del lenguaje corporal (Ossona, 1984) a través de la comunicación Kinestésica (gestos, posturas y movimientos), Proxémica (comportamiento frente a la disposición de los objetos en un lugar) y el Paralenguaje (uso de la voz para transmitir palabras).

En este sentido, el aprendizaje motor no es solamente un aprendizaje ejecutivo de respuestas motrices, sino un aprendizaje discriminativo y de toma de decisiones, que convierte a la danza en una estrategia didáctica que vincula fundamentos filosóficos, sociológicos, psico-biológicos y pedagógicos, que forma al estudiante y lo incorpora en la sociedad, trasformando ideas en movimientos (Ferreira, 2009).

Hablar de corporalidad es hablar de diferentes aspectos de la vida escolar en las que cobran relevancia las diferentes nociones de cuerpo desde Marx (1991) “cuerpo como producto social”, Bourdieu (2000) “cuerpo como capital simbólico”, Foucault (1992) “tecnología en la formación del cuerpo dócil y normado”; así como su influencia en la autonomía del ser Jean-Paul Sartre (1959) “ser libre como la autonomía de elección”, Jean-Jacques Rousseau (1997) “implicaciones de la obediencia en la posibilidad de elegir,” y Emmanuel Kant (1785) “autonomía moral”.

La danza es una expresión natural del sentimiento humano (Castañar, 2000) que al no limitarse a la dimensión biológica ni a un código o reglamento, permite el uso de acciones corporales que pueden ser utilizadas para el aprendizaje y el desarrollo de destrezas (Fuentes, 2006), por ende, la psicomotricidad al implicar estructuras sensoriales, motrices e intelectuales (Bucher, 1976) convierte a la corporeidad en la clave para lograr aprendizajes significativos, ya que posibilita la generación y activación de espacios de aprendizaje tanto dentro como fuera de la persona, al vincular la expresión en un asunto espiritual, psicológico y social. De esta manera Quintana (2016, pp. 936-937) establece que

Papalia & Wendokos (1992) Serrano (1996) e lafrancesco (2003) ubican los factores socio culturales y familiares como los más influyentes en la convivencia debido a que en estos espacios se dan conductas reforzantes que pueden ser positivas o negativas frente al comportamiento de las personas

(...) En este sentido, el aprendizaje vivencial, social y experiencial, al integrar aspectos cognitivos, emocionales, psicológicos y físicos, influye en el ser social y por ende en su motivación académica.

Lo anterior convierte al cuerpo en el mejor foco de atención, por encima de otros recursos (lápices, fichas, dibujos, videos, etc), haciendo de la danza mediante la conciencia corporal vista por Peñac y Loaiza (1996) como “la regulación continua de las diferentes partes del cuerpo, en relación mutua con las nociones espacio-temporales” (p. 59) y el adiestramiento en adquisición de movimiento, ritmo y secuencia kinestésica, focalizan la atención en el cuerpo junto con el control y selección de estímulos externos, así como su relación con el desarrollo de la CNV (Ramírez, 2007).

La relación cuerpo-cultura-educación hace que la expresión corporal se convierta en un lenguaje que transmite emociones y sentimientos que llevan a desarrollar habilidades y valores (Gómez, 2011). Por lo que la transversalidad del aprendizaje en los contextos social, educativo y familiar (Ferreira, 2009) hace que el desarrollo de las inteligencias múltiples planteadas por Gardner (2008) estén determinadas por la inteligencia sensorio motriz que es la que permite el primer aprendizaje de la realidad (Piaget, 1982); en otras palabras, serían el ambiente cultural y la herencia, los que determinarían el estilo cognitivo de cada uno.

Si bien es cierto la danza es una manera de desarrollar a la persona en los aspectos físico, intelectual, estético, artístico (Ferreira, 2007) esta imagen corporal de las sensaciones y la relación con el entorno se ha desdibujado socialmente debido a un desarrollo puberal que sobrevalora el atractivo físico (Ezquerro, 2013) y cambia la autopercepción de los individuos.

Lo anterior representa un reto si se tiene en cuenta que el acceso a la educación, a la recreación y a la cultura son un derecho fundamental en la ley 115 de educación así como en los artículos 44, 45, 67, 68, 70 y 71 de la Constitución Política de Colombia; y que para la UNESCO la enseñanza debe girar en torno a aprender a conocer, hacer y vivir en comunidad superando las barreras culturales, étnicas, religiosas y lingüísticas (Delors, 1997); por lo que lo principal que se debe fomentar en la escuela son valores ya que lo bello se admira por medio de éstos, y el reconocimiento del ser lleva a aceptar las equivocaciones propias (Gilligan, 1985); (Kohlberg, 1992).

Cabe resaltar que de acuerdo a la normatividad colombiana cada institución es libre en el desarrollo de su PEI y curriculum (Decreto 1860, 1994), y que el colegio Garcés Navas (IED) desarrolló un PEI hacia la identidad cultural y un “Proyecto de Media Fortalecida” con énfasis en danzas, que busca el progreso secuencial de estructuras cognitivas a través de contenidos que se

conecten con intereses del alumno. Por ende, la escuela es un actor social que articula conocimientos, conceptos y términos a la vida de los estudiantes, y lleva a la formación de seres productivos y promotores de acciones sociales benéficas (Martínez, Perez, & Ramirez, 2015).

Lo anterior junto con la relación de los procesos biológicos, convierte a cualquier espacio donde se haga un quehacer pedagógico, en un laboratorio de experiencias que se construye y deconstruye con una conciencia que le otorga su humanidad. Esta transversalidad que involucra la formación política del cuerpo y la recuperación de la memoria genera una conciencia en la construcción y transformación del respeto por sí mismo y por el otro (Saavedra, 2016). En este sentido, el docente como mediador del conocimiento científico y común, hace que organice, planifique, mida el proceso y evalúe el aprendizaje (Soubal, 2008); en donde la danza, al ser una actividad humana universal, motora, polimórfica, polivalente, y compleja (García-Ruso, 1997), brinda un sin número de posibilidades para el desarrollo de estrategias educativas significativas para los estudiantes.

Dado que la búsqueda de un proceso educativo que lleve al desarrollo y mejoramiento social debe fortalecer las dimensiones del ser humano (corporal, afectiva, lingüística-comunicativa, cognitiva, ética moral, estética, espiritual o trascendente, sociopolítica) (Equipo de Acodesi, 2003), surge la pregunta: ¿a través de la danza se puede fortalecer las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares?

Por ende, se realizó un estudio que tuvo como objetivo desarrollar una estrategia de transversalización de la danza en las dimensiones del ser humano y en los procesos de aprendizaje de niños de tercero, a través de una investigación acción con un enfoque exploratorio y un modelo de aprendizaje experiencial que se dividió en 4 fases. Lo anterior buscó abarcar la relación del binomio danza-educación ya que de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2000) se “ha comprobado cómo la educación en danza es una dialéctica permanente que los lleva a desarrollarse equilibradamente, propicia su salud psicológica (tan anhelada en las actuales circunstancias sociales del país), motiva su auto-valoración y enseña la comprensión y el respeto y ante todo la valoración del otro” (p. 71).

Materiales y métodos

Entre agosto y noviembre de 2016, se desarrolló una investigación acción con un enfoque exploratorio y un modelo de aprendizaje experiencial, que se concibió a partir de un puente entre la filosofía (qué y por qué hay que

hacer), la metodología (dimensiones del ser) y la didáctica (el cuerpo) tanto en el trabajo grupal como el independiente.

De esta manera, se tomó la “investigación acción” como un estudio científico auto reflexivo para mejorar la práctica, donde se definió un problema, se especificó un plan de acción, se buscó la reflexión de los participantes y finalmente se realizó una evaluación para comprobar la efectividad de la acción tomada y (Mckernan, 1999)

El modelo de aprendizaje experiencial se basó en el diseñado por Dewey (1938), que plantea la relación entre la reflexión, conceptualización, aplicación hacia una experiencia concreta, en donde el docente es un facilitador que se enfoca hacia el aprendizaje emocional-racional que, al fomentar la curiosidad y creatividad, busca que de manera vivencial y espontánea los estudiantes descubran la respuesta a partir de la intuición.

Se tuvo, como referentes, a Mosston (2001) y Delgado (1994), quienes plantean la relación entre la didáctica de la expresión corpórea y objetivos con las dimensiones del ser, a través de un proceso de reflexión de las categorías cognitiva, valórica y afectiva. De esta manera, la formación de una persona como una unidad indivisible más allá de su dimensión de desarrollo, hace necesario involucrar el estilo convergente (mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, enseñanza auto valorada, inclusión descubrimiento guiado) y divergente (resolución de problemas, programa individualizado, alumnos iniciados, auto enseñanza) (Delgado, 1994).

Asimismo, se contempló a Arguelles y Guerrero (2010) quienes mencionan la dimensión educativa de la danza la cual debe buscar el cumplimiento de logros dentro del ámbito escolar y debe cumplir siete aspectos (1. función de conocimiento, tanto de sí mismo como del entorno; 2. función anatómico-funcional, mejorando e incrementando la propia capacidad motriz y la salud; 3. función lúdico-recreativa; 4. función estética y expresiva; 5. la función catártica y hedonista, que considera el movimiento rítmico como liberador de tensiones; 6. la función afectiva, comunicativa y de relación).

Recogida y Análisis de los Datos (muestra y características de los participantes)

El proyecto de cuatro partes se realizó en el Colegio Garcés Navas con 31 estudiantes de tercero de primaria (8-11 años) que tuvieron como requisitos la voluntad, ganas de participar y los permisos de sus padres. lo anterior posibilitó la realización de un registro fotográfico, diarios de campo, entrevistas, evaluaciones, así como talleres en cada clase basados en Aristizábal y

Botero (2015) que buscaron la sensibilización y apropiación de valores propios de la convivencia escolar, así como el mejoramiento de los contenidos escolares, lo que hizo necesario relacionar la humanidad de los estudiantes con el aprendizaje, vinculando la emoción y el contexto en el sentido que tiene el verdadero aprendizaje del mundo.

En la primera parte “Tics y escuela” se utilizaron las Tics para la selección de los bailes, el criterio obedeció a la motivación (García, 2004) y emoción (Sáenz, Ibañez, & Giménez, 1999) que se despertaba en los niños a partir del impacto visual que tenían los bailes que veían en los videos musicales. Este proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los niños y niñas buscaron videos, documentales, y crearon redes de comunicación con pares, fue clave para ampliar la información sobre los bailes seleccionados (danza urbana, danza indígena, danza mapalé, danza campanario) y fue a partir de lo que vieron, compartieron y socializaron con lo que se construyeron los bailes. De esta manera en este estudio al igual que para Laban (1994) el video fue visto como una instrucción directa que permite comprender los movimientos en descripciones concretas.

En la segunda parte, “Desarrollo de las coreografías”, se buscó entrenar en la planificación de la acción, así como en la atención y memorización de movimientos y posiciones. El movimiento, el ritmo y la secuencia kinestésica buscaban el desarrollo de la atención con el control y selección de otros estímulos externos. Para ello los estudiantes hicieron audiciones y se dividieron en los grupos de baile creados por ellos mismos (urbana, indígena, mapalé y campanario) realizando ensayos semanales de 8 horas durante dos meses y se dividió en dos fases:

- Fase convergente o uniformidad (Académica o clásica): propició que todos los estudiantes ejecutaran por igual comando, orden y disciplina (muy común en los estilos más directivos y de comando frontal).
- Fase divergente o de expresión corpórea: fomentó que a partir de la libertad de las formas expresivas más naturales que poseen los niños se construyera conjuntamente la mejor técnica del movimiento.

Dado que cada persona posee estilos cognitivos propios, se generó una danza polimodelizante para cada coreografía (Indígena, Urbana, Campanario, Mapalé), al combinar la danza imitativa (lo que los niños veían en los videos, en sus familias) y la danza creativa (nuevos pasos incorporados), que reestructuró lo imitativo y creativo al tener en cuenta los conocimientos previos y transformarlos mediante el juego, la asociación y la evaluación; lo que permitió el desarrollo de la capacidad de análisis, la creatividad y despertar una conciencia corporal que mejoró la atención.

En la tercera parte “currículum transversal”, los estudiantes debieron realizar investigaciones sobre el origen de cada uno de los bailes y las características de la región de la cual provenían lo que fomentó que se abordara la danza desde las ciencias, matemáticas, español, sociales y ética. Lo anterior hizo que los estudiantes se relacionaran de manera directa con la tarea haciendo más efectiva la retroalimentación, elaboración, percepción y por ende el aprendizaje (Álvarez, González, Soler, Gonzales, & Nuñez, 1997).

En la cuarta parte “sensibilidad, emociones y cuerpo”, se trató de fomentar el desarrollo de la libre personalidad y aceptación del ser propio a partir de valores como el respeto, confianza, responsabilidad, liderazgo, amistad, libertad, centradas en el ritmo, la armonía y la melodía de las danzas. Lo anterior sensibilizó a los niños frente a las emociones y comportamientos que tenían hacia los demás y llevó al refuerzo de estos valores desde la práctica dancística al generar un espacio para la identificación de las emociones que condicionan los comportamientos de los seres humanos.

Asimismo, la estrategia tuvo en cuenta el lenguaje corporal y verbal utilizados por los estudiantes para un mayor acercamiento en la construcción y el impacto de la propuesta, la cual a través de la socialización de las actividades generó una retroalimentación que llevó a co-evaluaciones y autoevaluaciones entre las dimensiones del ser humano (corporal, afectiva, lingüística-comunicativa, cognitiva, ética moral, estética, espiritual o trascendente, sociopolítica) y su relación entre las ciencias sociales, naturales, matemáticas, español y la ética. (Tabla 1)

Los porcentajes se distribuyeron de acuerdo a la importancia que desde la investigación se dio a los indicadores, y dado que es un ejercicio que buscó la transversalidad en las asignaturas de ciencias sociales, naturales, matemáticas, español y la ética entre las dimensiones del ser humano. Todos los indicadores tuvieron el mismo orden de importancia y relevancia, ya que existía una correlación entre cada una, al ver la danza como estrategia curricular para el fortalecimiento de las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares.

Resultados y discusión

Se presentan los resultados junto con la discusión dado que se extraen fragmentos de las entrevistas realizadas y los diarios de campo hechos por los niños y niñas que inmediatamente son confrontados con autores que dan cuenta de los procesos entre la relación del binomio Danza-Educación. De esta manera, los resultados y su análisis exponen el desarrollo de apren-

Tabla 1: Tabla de evaluación

Indicador	%	Sub indicador	Preguntas
Lógica matemática	20	Tiempo	Hace los movimientos según los tiempos y los ritmos.
			Lleva el compás según los tiempos
		Espacio	Reconoce los diferentes espacios: arriba-abajo; al frente-atrás; dentro-fuera; cerca-lejos.
			Se ubica sin dudar dentro de diferentes espacios identificando ángulos.
Desarrollo de valores ético-morales	20	Imagen corporal	Mueve adecuadamente su cuerpo para expresar lo que quiere.
			Mueve las partes de su cuerpo en relación con lo que lo rodea.
		Imagen emocional y estética	Expresa corporalmente reacciones súbitas de miedo, sorpresa, alegría, cólera sin agredir a sus compañeros
			Demuestra sus emociones de agrado o desagrado a través del baile
			Muestra su agrado o desagrado frente a la coreografía asignada
			Manifiesta mejoras frente a su autopercepción, autoestima, así como el respeto hacia sus compañeros y familia.
			Demuestra que maneja sus sentimientos adecuadamente
		Imagen espiritual o trascendente	Identifica la importancia de su ser dentro de su familia, comunidad y sociedad
			Establece relaciones entre la danza, la religión, los ciclos naturales, los seres vivos y el territorio
Español (Lenguaje y Expresión)	20	Desarrollo del plan lector	Lee textos continuos de diferentes regiones del país y las relaciona con su propia realidad.
		Interpretación planimetrías (Danzas)	Lee textos discontinuos y logra identificar signos y símbolos que lo representan dentro de un esquema o secuencia.
		Sentimientos	Manifiesta corporalmente sus estados afectivos de: enfado, tristeza, incomodidad, timidez.
		Lenguaje corporal	Da a conocer sus ideas, necesidades de afecto, atención y fisiológicas a través de su corporalidad.
Cienc. sociales (Folklore)	20	Origen	Identifica el origen de las danzas y su importancia para la identidad cultural del país.
		Vestuario	Identifica los elementos históricos y culturales de los trajes típicos para la región de origen que las danza.
		Sincretismo	Expone las mezclas entre las culturas indígenas, europeas y africanas en la danza que realizaron.
		Sociopolítica	Reconoce la importancia de la danza para la memoria de las sociedades y el territorio.
Ciencias naturales	20	Conocimiento corporal	Identifica las partes de su cuerpo.
			Reconoce las partes del cuerpo en los demás.
			Establece la relación entre las partes del cuerpo, los sistemas (nervioso, esquelético, muscular, circulatorio, respiratorio, digestivo) y órganos cuando baila.
			Reconoce que los estados emocionales están regulados por un conjunto de respuestas periféricas, autónomas, endocrinas y esquelético motoras, que involucran estructuras subcorticales, tales como la amígdala, el hipotálamo y el tallo cerebral.
		Etología	Identifica la importancia de la danza para los animales en los procesos de selección de pareja o para indicar ciertos comportamientos o actitudes hacia algo usando analogías.
			Establece la relación de los reinos naturales y la relación del Hombre con la naturaleza.
		Relación con la naturaleza	Reconoce al Hombre dentro del reino animal.

Fuente: Elaboración propia

dizajes-significativos dentro de en una estrategia de transversalización de la danza en las dimensiones del ser humano y en los procesos de aprendizaje que disminuyeron el déficit de atención, mejoraron la autopercepción, el desarrollo de la creatividad, la capacidad de análisis, la relación con la naturaleza social-natural-cultural y el rendimiento escolar.

La Danza de la Naturaleza: Relación entre las ciencias sociales, naturales, matemáticas, español, ética, y su influencia en la disminución de la agresión

Tanto en la actualidad como en las poblaciones primitivas existe motivación al momento de bailar (Pagola, 2016), ya que esta fue una forma de comunicarse, dejar huellas, hacer historia (Samaniego & Quiteño, 2018) y rendir culto a la naturaleza (Urtiaga, 2017). De esta manera la visibilización de realidad social y cultural que da el conocer normas y costumbres sociales de diferentes regiones del país, propició una serie de críticas y valores hacia el momento trascendental del país en el marco del plebiscito (Conflicto FARC-UP). Lo anterior expuso diferentes lugares de Colombia, que fueron abordados en el proyecto a través de la danza, y esta se visibilizó como una forma creativa con la transformación y renovación socio-cultural.

La Danza y las Ciencias Sociales

Al igual que en el estudio de Piedrahita (2008), la danza, al tener un alto grado de aceptación social, tuvo un efecto integrador que estimuló el desarrollo de capacidades motrices, expresivas, cognitivas, síquicas y sociales, así como el aprendizaje de valores como la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y el respeto.

Este factor favoreció el conocimiento de la realidad pluricultural de la sociedad colombiana, lo que permitió prevenir y mitigar la violencia a través de la selección de los pasos de la coreografía con un análisis de la CNV. Este ejercicio les permitió a los niños comprender que el arte de la danza va ligada con la historia de la humanidad y es una manifestación del contexto cultural (Vázquez, 2018), y que todo acto en la vida, en este caso la motricidad, tiene efectos que pueden ser considerados por otros como actos de violencia, por lo que se convirtió en una estrategia pedagógica para disminuir la agresión.

Leer algunas historias de la guerra y posturas de líderes políticos ante el actual proceso de paz que vive Colombia y analizar el contexto social donde se originaron las danzas folclóricas, así como de algunos de los niños y sus familias, expuso como la educación brinda herramientas para la construcción del concepto de realidad (socio-cultural), al generar visiones críticas que comprenden el valor de lo tradicional (Quintana, 2015).

Retomar historias del origen de los bailes evidenciaron a la danza como un reflejo de cada cultura (Castañar, 2000), por lo que el conocimiento de la realidad social a través de la danza folclórica, familiarizó a los estudiantes con los saberes ancestrales y rescató tradiciones y costumbres (Samaniego

& Quiteño, 2018), convirtiendo a este tipo de danza en una representación simbólica de la realidad que permitió no solo la identificación de normas y costumbres sociales sino la transmisión de conocimientos, ideas y sentimientos entre los niños, afianzando los lazos entre los mismos.

Mis abuelos me cuentan que ellos bailaban lo mismo, con esos vestidos bonitos, pero no así de mentiras, sino que de verdad (...) mucho antes que se tuvieran que venir a Bogotá por la violencia y para poder conseguir plata”. Entrevista.

A través de los bailes surgieron historias de las familias, donde los niños contaban como sus papás y abuelos habían hecho eso cuando estaban en el colegio, o cómo lo bailaban en sus pueblos, por lo que el acercamiento a las danzas posibilitó un dialogo entre la familia sopesando rezagos generacionales. Este factor de educación intercultural, fue clave para el desarrollo de competencias escolares que a su vez favoreció la interrelación entre niños con orígenes regionales distintos, al recordar y recrear la historia familiar a través del respeto por la corporalidad. (figuras 1-3). De esta manera, las emociones y la música tienen universalidad por el proceso mediante el cual un colectivo incorpora o aprende los mecanismos culturales de otra cultura (enculturización), (Tizón, 2017)

Las danzas representan a nuestro país (...) la paz es importante y es mejor que la guerra (...) lo mejor es no agredirnos y respetarnos por lo que somos y trabajar juntos por una Colombia más hermosa. Entrevista.

Figura 1. La danza y la generación de la paz



Fuente: Elaboración propia (2016)

Figuras 2 y 3. La danza y la generación de la paz



Fuente: Elaboración propia (2016)

De lo anterior se deduce que la enculturación y la experiencia musical son factores que influyen en la percepción musical (Tizón 2017), por lo que Reconocer que del ayer viene la lección fructífera para el presente (Iragorri, 1952), y que la educación es un medio de despertar sentimientos de identidad nacional en el ciudadano (Rodríguez & Sojo, 2011), visibilizó que lo esencial no era aprender las secuencias, sino la necesidad de tener al otro consigo para realizar una obra en común en una expresión de energía individual y/o colectiva expresado través del lenguaje corporal y coreográfico (Pérez, 1995).

Cuando bailé con mis compañeros me sentí muy bien, el vestuario era bonito y no me sentía tan nerviosa, me veía bonita como las señoras de antes que vimos en los videos (...) los bailes representan la cultura y muchas veces las creencias. Entrevista.

De esta manera, se evidenció como un proceso consiente de contextualización generó una educación estética que actuó sobre sentimientos, gustos e ideales (Montero, 1999) y les brindó a los niños un recurso moderno de expresión nacional que preserva los temas folclóricos (Gómez, 2004), en donde el vestuario y sus accesorios cobraron relevancia ya que influyen en la naturaleza de los movimientos no solo por el atractivo visual sino por la tranquilidad que otorga a la mente cuando se expresan sentimientos e ideas, que en algunas culturas puede llevar a estados de trance u otras formas que alteran la conciencia (García, Cruz, Valencia, & Vidal, 2007).

La Danza y las Ciencias Naturales

En esta relación se buscó establecer vínculos entre el conocimiento corporal ¿cómo funciona nuestro cuerpo? a través de la explicación del sistema locomotor y nervioso, así como la relación entre el comportamiento del ser humano y los animales y cómo se puede establecer una correcta relación con la naturaleza (Quintana, 2017b).

En este momento, se evidencian conceptos de imagen corporal por parte de las niñas, los cuales estaban orientados por patrones estéticos de belleza que veían en televisión o por el comportamiento de sus hermanas por un núcleo familiar que le inculcaba cuidarse para no engordarse, de esta manera algunas de las niñas sentían rechazo por ser de tallas más grandes que las demás por lo que se rehusaban a comer sus refrigerios o comer en sus casas.

Profe es que como soy gordita no me puedo mover tan bien y me canso rápido y no me veo tan bien (...) por eso casi no como. Entrevista.

El explicarles a los niños que la energía que genera el cuerpo se genera por emociones y sensaciones (Arreola, 2015), así como principios del funcionamiento del cuerpo y la importancia de la alimentación permitió mejorar la conciencia corporal, y vivenciar a través de los ejercicios de calentamiento la eficacia biomecánica y muscular con el mínimo de tensión; lo que influyó en la mejora de la imagen corporal y del auto concepto del peso corporal.

Todos podemos mejorar, para poder bailar debemos comer bien, calmarnos y respirar, no todos somos como los otros, algunos se estiran mejor, son más rápidos o no se cansan tanto (...) son más grandes porque almacenan más comida en la barriga eso se llama energía y eso es bueno, debemos comer muchas frutas, carnes y verduras (...) eso nos permite crecer, no en-

fermarnos y da defensas y fuerza para vivir bien (...) por eso nuestro baile salió bien y pudimos hacer todos lo mismo. Entrevista.

En este sentido evidenciar que el dominio del cuerpo que se implican en los movimientos se da por la relación entre los sistemas nervioso, esquelético, muscular, circulatorio, respiratorio, digestivo; y que el desarrollo de la flexibilidad, agilidad, equilibrio y fuerza son necesarias para logra la coordinación, estableció relaciones directas entre el ser y el cuerpo social (Barcenás & Zavala, 1996). Lo que evidencio que los movimientos en la danza generan una nueva forma de expresión y a que los estudiantes desarrollen su capacidad intelectual. (Samaniego & Quiteño, 2018)

En cuanto a la Educación Ambiental se parte de los parámetros de Coka & Cedeño (2012) quienes plantean que a través de la danza se generaran proyectos que abarcan niveles biológico, psicológico y emocional que generan un impacto en el desempeño de los estudiantes y Flores (2006) quien expone que la danza permite el desarrollo de pensar, sentir y hacer. Es de resaltar que una aproximación a la naturaleza en contextos urbanos ha sido algo bastante difícil para llevar a cabo dentro de instituciones que están más enfocadas en construcciones de ladrillos que en tener lugares que fomenten la relación con la naturaleza (Llop, 2009). Por lo que se tomó la iniciativa que los niños fueran a un lugar donde pudieran relacionarse directamente con plantas y animales, así como algo de la cultura ancestral indígena cundiboyacense.

Me gustó mucho ver todos los animales, abrazar los árboles y escucharlos, ver las casas de los indios, montarme en la carreta y sobre todo ordeñar la vaca, subirme en el búfalo, darle picos a la llama, consentir los conejos bebés esos se llaman gazapos y ver los cerdos así huelan feo. Entrevista.

Descubrir el silencio y la concentración a través de su cuerpo como su casa, y conocer su interior al reconocer el interior de los demás seres como pasó con los arboles al sentirlos, abrazarlos, escuchar el sonido de su interior (trasporte de la savia dentro de su tronco) y descubrir algunas de las propiedades medicinales; así como cargar animales silvestres, alimentarlos y observar sus patrones de comportamiento, es visualizarse como parte de la naturaleza y no como dueño de la misma.

Esta sensibilización mostró a los niños la importancia del cuerpo como un instrumento de comunicación cuya expresión dancística es el lenguaje por el cual se puede expresar todo aquello que siente, piensa y desea, lo que se evidenció cuando los niños empezaron a bailar de felicidad cuando hablaban de todo lo que habían aprendido en la salida pedagógica.

Cuando sudamos bailando es como cuando llueve, el cuerpo lo hace por la temperatura y el planeta lo hace por el calor (...) algunos animales son

malgeniados o coquetos, algunos bailan para demostrar su fuerza o cuando buscan pareja, igual que lo hacen los humanos. Entrevista.

En este mismo escenario se visibilizó a la danza como un factor determinante dentro del comportamiento de las especies animales, lo anterior permitió desarrollar analogías para comparar, evidenciar, aprender y explicar fenómenos y sucesos (Fernández, 1991) biológicos a través de las danzas, y cómo esta gama de acciones corporales que demuestran habilidades y destrezas básicas son características de varias especies animales. De esta manera la danza u otros comportamientos se posiciona como un comportamiento inherente dentro del reino animal del cual hace parte el ser humano para el desarrollo de habilidades blandas “no cognitivas” y duras “cognitivas” (Quintana, 2017a)

La Danza y las Matemáticas “relación espacio-tiempo energía”

Todos estamos en el espacio, el espacio se mueve y somos números profe, como cuando bailamos ocupamos un espacio, formábamos ángulos, contábamos y repetíamos pasos (...) después ya no contamos porque todo sale natural, así paso con los ensayos (...) y las planimetrías, todos nos podemos coordinar (...) a pesar de ser distintos por ejemplo la gente de urbano, indígena campanario y Mapalé se organizan y tienen momentos y movimientos propios, uno los ve todo chévere con sus pasos. Entrevista.

La conciencia del cuerpo en el espacio al exponer el espacio personal (el que ocupa un cuerpo y tiene en su interior), parcial (inmediato al cuerpo), total (abarca el desplazamiento del cuerpo) y social (se comparte con otros), hace de una acción cotidiana una organización témporo-espacial-energética de las acciones a través del movimiento (García, Cruz, Valencia, & Vidal, 2007) que se vuelven más vivenciales cuando se usa al cuerpo humano como medida en todas las cosas a través de la lectura de gráficos, diagramas, cuadros y mapas que relacionaban la geometría del cuerpo y la geometría en el espacio.

De esta manera el movimiento es una acción definible cualitativamente que no solo relaciona la velocidad-tiempo-energía-espacio (García, Cruz, Valencia, & Vidal, 2007) sino al ritmo con la continuidad del movimiento, la eficiencia y el ordenamiento de la energía (Peñac & Loaiza, 1996); por lo que se podría decir que a través de la música se establece una relación directa entre los movimientos y el ritmo que puede llegar a explicar fenómenos naturales, sociales, así como fomentar aspectos cognitivos del pensamiento.

La relación velocidad-tiempo-energía-espacio se evidenció con la composición coreográfica grupal que tuvo un trabajo previo de análisis de una o varias ideas a representar a través de planimetrías, fomentando aspectos

cognitivos como el pensamiento, la atención o la memoria propias del desarrollo de habilidades perceptivo-motoras y percepción espacial, a través del ritmo en función del tiempo (Le Boulch, 1984).

Por ende el desarrollo de la organización espacial y el tiempo a partir de la coreografía incluyó operaciones de: seriación y ordenación de los sucesos, operaciones de noción lógica, nivel de percepción inmediata (organización espontánea de fenómenos sucesivos), nivel de representación mental, así como tiempo cualitativo (percepción de organización y de orden) y cuantitativo (percepción de intervalos de duración) (Megias, 2009); que facilitaron el desarrollo de las capacidades de observación, concentración, comunicación y creatividad (Ubals, 2009).

Lo anterior enmarcó un proceso de adquisición de elementos básicos, toma de conciencia de las relaciones en el tiempo, alcance de nivel simbólico y representación del concepto en dibujos o situaciones vivenciales (García, Cruz, Valencia, & Vidal, 2007), que enmarcaron una implicación simbólica y representativa, que a partir de acciones cotidianas de conocimiento de sí mismo y de los demás, favoreció el trabajo cooperativo de los alumnos y al igual que en el estudio de Peñac & Loaiza (1996) significó mejoras en la formación de conceptos a partir de la selección, agrupamientos propios del razonamiento lógico-matemático.

La Danza, el Lenguaje y la Expresión

Dada la importancia del entorno cultural y ambiental (Efrón, 1941) en el que el lenguaje no verbal es un comportamiento inconsciente que posibilita la evolución del ser humano (Corrales, 2011) a través de neuronas espejo, y que la CNV tiene una gran importancia en la memoria y el aprendizaje (Muñoz, González, & Lucero, 2009), se desarrolló una estrategia para generar aprendizajes más significativos y de inclusión a través de planimetrías.

Lo anterior permitió entenderse en un “lenguaje mimético” vital para la comunicación social (Rizzolatti, Fadiga, Gallese, & Fogassi, 1996), estableciéndose la relación entre el comportamiento corporal y la comunicación afectiva. En este sentido la CNV en el lenguaje proxémico y kinésico como efecto instintivo de mensajes corporales continuos (Rodríguez & Hernández, 2010), hicieron que se procesaran simultáneamente lo no verbal y lo verbal (Preston, 2005). De esta manera para López et al (2009: 68) “...nuestro cerebro estaría capacitado para discernir entre los diferentes signos que denotan los movimientos faciales para generar una conducta de empatía, la cual es importantísima para el humano que vive en sociedad, así como para los animales que viven en una estructura social que les involucra en actividades de defensa y cooperación...”.

Asimismo, se realizaron lecturas de textos continuos y discontinuos (Luna & Caño, 2005) a través de talleres relacionados con los bailes desarrollados, estos fueron solucionados en las casas y en las clases permitiéndoles a los niños analizar la historia de la danza como espacio simbólico que expresa la realidad cultural y propia. Esta manera de enfatizar la participación de las familias en el proyecto visibilizó una CNV que en algunos casos incentivaba al conflicto con sus compañeros, algunos eran muy bruscos en sus movimientos, gritaban, manoteaban o escondían las cosas como reflejo de lo que vivían en sus familias; por lo que uno de los principales retos para la elaboración de los bailes fue el grado de rechazo que pudieran tener los niños entre ellos, algunos no sabían o tenían claras las razones para no querer estar con otros niños.

Profe es que ella me parecía creída por la forma como hablaba, y me caía mal por cómo mira (...) pero ahora que bailamos juntas me parece chévere. Entrevista.

En este sentido identificar el lenguaje como un instrumento que regula el pensamiento y la acción (Vigotzky, 2009) y la CNV como algo inherente de varias especies de animales, en donde la expresión gestual de las emociones es fundamental para la comunicación y la interacción social (Corrales, 2011), y que los componentes emocionales de empatía o antipatía son heredados de un ancestro en común (López, Valdovinos, Méndez-Díaz, & Mendoza-Fernández, 2009); hace que los estudiantes desarrollen conocimientos, competencias ciudadanas y una ética que los lleva a aceptar todo el potencial que pueden desarrollar.

Ahora me fijo más en mis actitudes (...) mis papás están contentos con que yo baile, los indígenas bailaban para la naturaleza, el Mapalé representa el erotismo (...) el campanario es para recordar a los niños de Armero y el urbano es algo más moderno. Entrevista.

La Danza y el desarrollo de Valores Éticos

El estudio de las emociones musicales empezó con Downey (1897) y Gilman (1892) y en la actualidad se sabe que la música y la danza tienen una fuerza emocional a través de la mimesis (imitación) y la catarsis (purificación del alma) (Cook & Dibben, 2010). Debido a lo anterior el desarrollo de la conciencia corporal fue uno de los principales retos dentro del grupo, ya que eran niños y niñas que se les dificultaba relacionarse y se agredían constantemente de forma física y verbal. Durante el inicio del proceso algunos de los niños no dejaban de tener conductas agresivas y algunos no relacionaban emociones positivas frente a la danza y tal como evidenció Ruano (2004) y

Laorden (1995), en este proyecto también las niñas poseían una mayor activación empática que los niños, siendo ellas las que mediaban las situaciones de violencia que se presentaban entre los estudiantes.

Al indagar con el origen de estos comportamientos se evidenciaron conductas que los responsables de los niños tienen en el hogar, por esta razón se propició la participación de los acudientes como una manera de garantizar una perpetuidad en el aprendizaje para la vida de los niños y se ratificó que una emoción combina la percepción, la actitud del individuo y la excitación física en una fórmula aprendida previamente y heredada (Corrales, 2011).

La danza sirvió como un medio para vivificar las relaciones de los estudiantes y sus responsables legales, despertando de manera generalizada emociones positivas frente a la danza. Cabe resaltar que las principales dificultades para el desarrollo de las actividades fueron: gran cantidad de estudiantes, centrar la atención, intentos de manipulación de los niños, falta de disciplina, y llevar a cabo aprendizajes complejos que forman socio afectividad.

Lo anterior se sopesó con reglas de grupo y la ejecución de actividades que buscaron la interacción y la participación para promover la demostración de emociones e ideas. Lo que llevó a los niños y niñas al igual que en el estudio de Ramírez (2007) a “afirmarse como persona única e irrepetible, valorarse de forma positiva, afianzar las relaciones con las personas que lo rodean, equilibrarse emocionalmente y ponerse en disposición mental para desempeñar cualquier tarea” p.20.

Ahora que bailo lo que me enseñan en el colegio en mi casa, me siento más feliz conmigo, hago cosas que no sabía que podía (...) ya no peleo tanto. Entrevista.

La danza como estrategia curricular para el fortalecimiento de las dimensiones del ser humano, llevó a los niños a la identificación de sensaciones previniendo y evitando situaciones conflictivas, y al control de partes del cuerpo en diferentes circunstancias al generar procesos simbólicos espontáneos al recurrir a procesos de formación no verbal (López & Martínez, 2006); (Pain & Jarreau, 1995), por lo al igual que en (Samaniego & Quiteño (2018) la danza mejoró la parte afectiva y social sin utilizar el lenguaje verbal al usar el lenguaje corporal.

Lo anterior permitió corroborar la relación de Barbosa (2012) entre la corporeidad/motricidad y las competencias ciudadanas, ya que al incrementar valores como, la libertad, la tolerancia, y el respeto se mejora la capacidad de socialización de los niños (Arguedas, 2004), facilitándoles la libre expresión y comunicación. Por lo que la danza como eje integrador de habilidades motoras y cognitivas ayudó en la autoestima permitiéndoles a los

estudiantes conocerse y reconocerse como miembros de una familia que hace parte de una sociedad.

Al igual que el estudio de Barrera, Osorio, & Hernández (2013) la danza ayudó a mejorar la atención y orden en el aula así como el desarrollo de aprendizajes significativos, mejorando la atención (Martínez, Perez, & Ramirez, 2015) al integrar diferentes áreas de conocimiento escolar (Fuentes, 2006) y la convivencia escolar (Diaz, 2004), siendo una estrategia para controlar el déficit de atención (Caillagua, 2011),

Asimismo en este estudio al igual que el de Ramírez (2007) sobresale la importancia de la danza para la comunicación no verbal y que esta vista como una estrategia pedagógica, reestructura de manera positiva la convivencia escolar y las relaciones sociales de los estudiantes al disminuir la agresividad (Martínez, Perez, & Ramirez, 2015), incrementar el rendimiento en otros deportes (Piedrahita, 2008), lo que llevó al igual que para Bisquerra (2009) a fomentar la inteligencia emocional que ayuda al desarrollo integral de la persona y favorece la resolución de problemas.

Lo que mas me gustó de todo lo que hicimos fue todo lo que logramos, ganamos más partidos, nos volvimos más amigos y aprendimos arto, nos conocimos más y aprendimos de sociales, naturales, matemáticas, español y etica (...) nuestros papás estuvieron contentos, por eso todos fueron a la presentación (...) así me pareció mas chévere estudiar porque aprendí a querer más. Entrevista.

Por todo lo anterior “La Danza en las dimensiones del Ser Humano y los contenidos escolares”, al vincular una educación emocional, generó un acercamiento, empatía y destreza social (Ibarrola, 2009) por lo que se previnieron emociones negativas y se desarrollaron emociones positivas que contribuyeron al bienestar (personal y social), lo que influyó en el rendimiento escolar y en la convivencia social. (Aragó, Zorrilla, & Blaguer, 2016).

De esta manera al igual que para Megías (2009) la danza generó felicidad y este vínculo emocional lleva a una educación integral, que para FUX (1997) expone los cambios de las personas mediante el movimiento, en donde el baile NO solo es belleza corporal sino trasferencia de emociones.

Conclusiones

La Danza en las dimensiones del Ser Humano y los contenidos escolares se articuló con el “Proyecto de Media Fortalecida” con énfasis en danzas de la institución generando una aproximación de los estudiantes de bachillerato con los de primaria. Las actividades afianzaron y desarrollaron el dominio corporal

dinámico (coordinación general, equilibrio, ritmo; dominio corporal) y estético (coordinación viso motriz, tonicidad, autocontrol, respiración, relajación) propios de la motricidad gruesa; así como la motricidad fina (coordinación viso manual, fonética, motricidad facial, motricidad gestual) y el esquema corporal (conocimiento de las partes del cuerpo, eje corporal, lateralización), a través de la transversalización de la danza en las dimensiones del ser humano y en los procesos de aprendizaje, lo que favoreció la prevención y educación integral del cuerpo hacia una ética del cuerpo humano, en la que todos los niños y niñas incluyendo a aquellos con necesidades especiales descubrían sus grandes potenciales aplicando competencias axiológicas.

De esta manera la ruta metodológica implicó que se reestructuraran los planes de estudio y que se priorizaran habilidades blandas (desarrollo de la inteligencia emocional y el desarrollo socio-humanístico) y duras, a través de la conciencia corporal; lo que permitió descubrir otras formas de leer y vivir, educar sobre la sensibilidad y fomentar el desarrollo de la creatividad, el sentido crítico y la capacidad de análisis, convirtiendo a la danza en un mecanismo que fortaleció la unión de las personas, modas, roles de género y tribus urbanas y generó cambios positivos en el trabajo en equipo.

La danza Ayuda a las relaciones interpersonales y contribuye al orden dentro del plantel educativo, estimula la disciplina y el compromiso, ayudándoles a enfrentar desafíos, así como desarrollar la sensibilidad a través de la música y la expresión (Pira, 2016). En este sentido, el comportamiento de los niños y niñas (8-11), en los que algunas decidían no comer por patrones estéticos de belleza adquiridos a través de la televisión, la familia y jóvenes de mayor edad, se reestructuró con la aceptación de la imagen corporal propia, a través de una estrategia pedagógica que integraba componentes cognitivos, social, motriz, físico-energético y emocional, que mejoraron la autopercepción, la autoestima y la motivación de los miembros del grupo de trabajo en la escuela colombiana.

La historia de la danza y sus grandes aportes en el nivel educativo, ésta deja de ser importante por aspectos sociales, culturales. (Arreola, 2015), pese a esto el fortalecimiento de la inteligencia emocional a través de la danza en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, sociales y ética con niños de diferentes lugares de origen y contextos familiares, hizo del trabajo una experiencia significativa con una estrategia pedagógica de alto impacto, que, al educar la sensibilidad, creatividad, intuición, imaginación, concentración, coordinación, motricidad, y espacialidad; evidenció la realidad social que atraviesa Colombia como país pluriétnico y multicultural, lo que sirvió para sensibilizar sobre la realidad social actual y reconocer la importancia de los niños y niñas para la memoria y el territorio.

Lo anterior lleva a una confrontación con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional que ve en el tiempo en la escuela y no en la persona el desarrollo de habilidades cognitivas con políticas que buscan incrementar el tiempo de los estudiantes diariamente en la escuela, no debe olvidar que la escuela es solo un espacio de formación que complementa la interacción con su contexto y realidad. por ende, es bastante preocupante que las nuevas políticas de educación colombianas camufladas en una aparente “mejora” educativa, vean la calidad educativa como ampliación de cobertura sinónimo de hacinamiento lo que perjudica la convivencia y el clima escolar.

En este orden de ideas, se deben fomentar estrategias pedagógicas acordes a la realidad docente y de cada institución sin caer en el intento de homogenización de realidades, por lo que la búsqueda de mejorar las competencias escolares no debe desconocer los logros en materias de educación obtenidas por los docentes a lo largo de los años.

Al igual que en el estudio de Iberrola (2009) se concluye que el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes compromete el desarrollo de esta inteligencia en los docentes ya que ésta es la que cobra mayor importancia al momento de querer desarrollar aprendizajes significativos. Para garantizar un verdadero proceso significativo de enseñanza aprendizaje con el mundo interior y exterior de los estudiantes, no se deben saturar las aulas “jaulas” de estudiantes o incrementar el tiempo en la escuela, ya que de hacerse no se les permitirá a los estudiantes descubrir su sensibilidad y relación inmediata con la realidad, impidiéndoles ser líderes autónomos y críticos generadores de transformaciones sociales a través de sus “vocaciones tempranas”.

Agradecimientos

Extiendo un especial agradecimiento a Carol Liseth Bello Serna así como a toda la Institución Educativa Garcés Navas especialmente a Verónica López Rincón y Astrid Carolina Vargas Rincón estudiantes de danzas en la media fortalecida quienes apoyaron todo el proyecto junto con los responsables legales de los niños, siendo fundamentales para la incentivación y el desarrollo del proceso con todos los estudiantes.

Referencias

- Aduriz, I., Ascunce, J., & Zabala, J. (1998). América y los vascos. Introducción y estudio bibliográfico. *RIEV*, 43(1), 117-147.
- Álvarez, L., González, P., Soler, E., Gonzales, J., & Nuñez, J. (1997). *Aprender a aprender (un enfoque aplicado)*. Segunda edición,. Madrid: CEPE .
- Anasagasti, J. (1975). Boletín Informativo del Centro Vasco de Caracas dedicado al Aberri Eguna del 21 de marzo al 17 de abril de 1975., (pág. 15). Caracas.
- Aragó, A., Zorrilla, L., & Blaguer, P. (2016). Como trabajar las habilidades socioemocionales a través de la danza y su importancia en la escuela. *Quaderns Digitals.NET*, 155-172.
- Arguedas, C. (2004). Expresión Corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista de Educación*(28), 123 – 131. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v28i1.2830>
- Arguelles, D., & Guerrero, M. (2000). *Propuesta Didáctica Para la Educación Básica; Danzas Folclóricas de Colombia*. Armenia: Kinesis.
- Aristizábal, N., & Botero, S. (2015). Descubriendo sensibilidades morales en niños y niñas a través de la danza. Memoria para optar por el título de Magister en educación. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Arreola, E. (2015). “La enseñanza de la danza en la educación primaria. Estudio de caso con docentes de quinto grado de la escuela Indira Gandhi”. Memoria para optar por el título de licenciada en pedagogía. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Austen, G. (2008). *George Gascoigne*. Cambridge: D.S Brewer.
- Barbosa-Cardona, P. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educación y educadores*, 15(2), 185-200. doi:10.5294/edu.2012.15.2.2
- Barcenas, P., & Zavala, J. (1996). *El hombre y la danza*. México: Patria.
- Barrera, C., Osorio, D., & Hernández, V. (2013). La Jota Chocoana como estrategia didáctica en la clase de Educación Física para el fortalecimiento del orden y atención en los niños del Colegio I.E.D Bolivia Rodolfo Llinás. Memoria para optar por el título de Licenciado en Educación Física. Bogotá: Universidad Libre.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gil.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona: Síntesis.
- Bourdieu, P. (2000 (1998)). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

- Bruner, J. (1979). *On Knowing: essays for the left hand*. London: Harvard University Press.
- Bucher, H. (1976). *Trastornos psicomotores en el niño*. Barcelona: Toray-Masson S.A.
- Caillagua, M. (2011). La danza como instrumento pedagógico en el déficit de atención. Memoria para optar por el título de Licenciatura en Docencia y Gestión de Educación Básica. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Castañar, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Bogotá: Inde.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Coka, J., & Cedeño, M. (2012). La Danza Folklórica y su incidencia en el aprendizaje en los estudiantes de 7mo. Año de educación básica de cinco escuelas urbanas del cantón Milagro. Memoria para optar por el Título en Magister en Gerencia Educativa. Universidad Estatal de Milagro. Ecuador: Milagro.
- Cook, N., & Dibben, N. (2010). *Emotion in Culture and History. Perspectives from Musicology*. En N. Juslin, & J. Sloboda, *The Handbook of Music and Emotions*. Oxford : Oxford University Press.
- Corrales, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista Comunicación*, 20(1), 46-51. doi: [http://dx.doi.org/10.18845/rc.v20i1%20\(2011\).823](http://dx.doi.org/10.18845/rc.v20i1%20(2011).823)
- De Beryes, L. (1946). *Historia de la danza*. Barcelona: Vives.
- Decreto 1860. (1994). Diario Oficial No 41.473: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Delgado, M. (1994). *Intervención Didáctica en Primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión internacional de la educación presidida por Jackes Delors. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1938 (1997)). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Díaz, M. (2004). *Informe sobre la convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Downey, J. (1897). A Musical Experiment. *The American Journal of Psychology*, 9.
- Efrón, D. (1941). *Gesto, raza y cultura: Estudio de algunos aspectos espacio-temporales y "lingüísticos" del comportamiento gestual de los judíos de la Europa oriental y de los italianos meridionales de la ciudad de Nueva York, en condiciones ambientales similares y diferen*. New York: Buenos Aires Nueva Visión.

- Equipo de Acodesi. (2003). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Acodesi.
- Ezquerro, M. (2013). Percepción del propio peso en adolescentes y su relación con variables psicológicas y psicopatológicas. *Trastornos de la Conducta alimentaria*, 17, 1899-1925.
- Fernández, J. (1991). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? ¿Cómo se hace un unidad didáctica?* Sevilla: Ediciones Pro-mar C.A.
- Ferreira, M. (2007). *La Educación Artística y su incidencia en la transversalidad y calidad de ejecución*. Educación Física. Santiago de Chile: Académica UCME.
- Ferreira, M. (2009). Un enfoque pedagógico de la danza. *Educación Física - Chile*(268), 9-21.
- Flores, M. (2006). *Propuesta metodológica para la enseñanza de la técnica de la danza en el niño de la tercera infancia*. Departamento de danza. Santiago: Universidad de Chile.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fuentes, A. (2006). *El valor pedagógico de la danza. Memoria para optar por el título de Doctor en educación física y deportiva*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Fux, M. (1997). *La formación del danzaterapeuta*. Barcelona: Gedisa.
- García, A. (2004). Una nueva teoría de la motivación: El modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López. *Revista Puerto Riqueña de Psicología*, 15, 123-163.
- García, A., Cruz, H., Valencia, M., & Vidal, J. (2007). *La danza: Arte y disciplina para el desarrollo integral en el adolescente*. Memoria para optar por el título de Licenciado en artes. Ciudad de México: Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.
- García-Ruso, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias Múltiples. La Teoría En La Práctica*. Argentina: Paidós.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de cultura Económica.
- Gilman, B. (1892). Report on an experimental test of musical expressiveness. *The American Journal of Psychology*, 4.
- Gómez, B. (2011). *Cuerpo y Movimiento*. Revista Internacional Magisterio, 39.
- Gómez, Y. (2004). *Danza y tradiciones*. Caracas: Veneciana Ediciones.
- Iafrancesco, V. (2003). *La educación Integral en el Preescolar*. Bogotá: Magisterio.
- Ibarrola, B. (2009). *Crece en emociones*. Madrid: SM.

- Iragorry, M. (1952). *Mensaje sin destino* 2da edición. Caracas: Ávila. S. A.
- Kant, M. (1785 (2003)). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentro.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
- Kraus, R. (1969). *History of the dance in Art and Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Laban, R. (1994). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Laorden, C. (1995). *El desarrollo moral de la infancia y la adolescencia: razonamiento, emoción y conducta*. Memoria para optar por el título de Doctor en educación. Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- Le Boulch, J. (1984). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Llop, J. (2009). *Ciudad, Urbanismo y educación*. España: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE).
- López, C., & Martínez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid. España: Ediciones Tutor S.A.
- López, D., Valdovinos, A., Méndez-Díaz, M., & Mendoza-Fernández, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: empatía en humanos y primates. *Revista Psicología Iberoamericana Universidad Iberoamericana*, 17(2), 60-69.
- Lozano, L. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- Luna, F., & Caño, A. (2005). *Proyecto PISA. Proyecto para la evaluación internacional de estudiantes de 15 años en Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Bilbao: ISEI.IVEI Instituto Vasco de Evaluación e investigación educativa.
- Martínez, L., Pérez, E., & Ramírez, C. (2015). *La danza como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en los niños de preescolar de la I.E.D el Tequendama sede Santa Rita*. Memoria para optar al título de especialista en pedagogía de la lúdica. La Mesa, Cundinamarca: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Marx, K. (1991). *El Capital. Crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación Acción y Curriculum*. Madrid: Morata.
- Megías, M. (2009). *Optimización en Procesos Cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la Danza*. Memoria para optar por el título de Doctor en Psicología Evolutiva de la Educación. Valencia: Universitat de València.
- Megías, M. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Valencia: Universidad de Valencia.

- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: AldineAtherton.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de educación artística*. Bogotá: MEN.
- Montero, G. (1999). *Educación estética y educación artística*. México: McGraw Hill.
- Mosston, M. (2001). *La enseñanza de la educación física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona, España: Hispano europea, S.A.
- Muñoz, M., González, C., & Lucero, B. (2009). Influencia del lenguaje no verbal (gestos) en la memoria y el aprendizaje de estudiantes con trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual. *Revista Signos*(69), 29-49.
- Oña, N., & López, E. (2017). *La danza en el desarrollo de la expresión corporal de los niños y niñas de 1 ero. de E.G.B de la Institución Educativa "Manuela Espejo"*. Quito: Universidad Central de Ecuador. memoria para optar por el título de licenciatura en ciencias de la educación, mención Educación Parvularia.
- Ossona, P. (1984). *La Educación por la Danza*. España: Paidós.
- Pagola, H. (2016). *La Danza, ¿Comprensión y Comunicación a través del cuerpo en movimiento?* Brocar, 25.
- Pain, S., & Jarreau, G. (1995). *Una psicoterapia por el arte*. Buenos Aires Argentina: Nueva Visión.
- Papalia, D., & Wendokos, S. (1992). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill. 1992.
- Peñac, C., & Loaiza, M. (1996). *Educación física y Desarrollo preescolar*. Bogotá: Magisterio.
- Pérez, G. (1995). *La escuela encrucijada de culturas*. Investigación en la escuela(26), 7-24.
- Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el Pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México: Editorial Fondo de Cultura económica.
- Piedrahita, J. (2008). *La danza como medio potenciador del desarrollo motriz del niño en su proceso de formación deportiva en las escuelas de fútbol*. Memoria para optar por el título de especialista en Educación Física: Entrenamiento Deportivo. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pira, J. (2016). *La danza folclórica como estrategia pedagógica para contribuir en el trabajo en equipo entre géneros*. Memoria para optar por el título de Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte . Chiquinquirá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Preston, P. (2005). *Nonverbal Communication: Do You Really Say What You Mean?* *Journal of Healthcare Management*, 50(2), 83-86.

- Quintana, R. (2015). La escuela occidental: mediadora de una estabilidad territorial al revalorizar el universo indígena. *Bio-Grafía*, 8(14), 67-82.
- Quintana, R. (2016). La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza- Territorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(12), 927-949.
- Quintana, R. (2017a). La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza-Territorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 927-949. doi:10.11600/1692715x.1520929042016.
- Quintana, R. (2017b). Relación entre los niños de una comunidad indígena con la naturaleza y el Amazonas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 90-107. doi: DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.3244>
- Ramírez, M. (2007). Danza, como estrategia pedagógica para desarrollar el lenguaje corporal en el preescolar. Memoria para optar por al título de Licenciado en Pedagogía Infantil . Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Republica de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia 1991. Artículos 44, 45, 67, 68, 70 y 71 "La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura...". Bogotá.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141. doi:[https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Rodríguez, E., & Hernández, H. (2010). Análisis de la comunicación no verbal de José Luis Rodríguez Zapatero. *Revista Latina de Comunicación Social*(65), 436-449. doi: 10.4185/RLCS-65-2011-911-436-459
- Rodríguez, N., & Sojo, Y. (2011). La danza nacionalista como estrategia de enseñanza de la educación estética en la escuela básica "El molino" del municipio de barinas. Memoria para optar por el titulo de licenciado en educación mención arte. Madrid: Universidad Nacional Ezequiel Zamora.
- Rousseau, J. (1997). Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Madrid: Fondo de Cultura económica.
- Ruano, K. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Memoria para optar por el titulo de Doctor. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) (UPM). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Saavedra, L. (2016). La danza como estrategia pedagógica en la recuperación de la memoria y la formación política del cuerpo en jóvenes escolares. Memoria para optar por el titulo de Magister en comunicación-educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Sáenz, P., Ibáñez, S., & Giménez, F. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *EFDeportes.com*, 1-2.
- Samaniego, B., & Quiteño, J. (2018). Propuesta práctica del examen de grado o de fin de carrera (de carácter complejo) investigación documental. Trabajo para optar por el título de Licenciado en diseño gráfico y publicidad. Milagro-Ecuador: Universidad Estatal De Milagro.
- Sartre, J. (1959). *Los Caminos de la Libertad*, (Tomo 1: La Edad de la Razón). Buenos Aires: Losada S.A.
- Serrano, P. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid España: Pirámide S.A.
- Skinner, J. (1957). *Verbal behaviour*. Nueva York: Appleton Century Crafts.
- Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje, Algunas preguntas y respuestas sobre la gestión del aprendizaje en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*(21), 1-19.
- Tizón, M. (2017). Enculturación, música y emociones. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 187-201.
- Ubals, J. (2009). Educación Artística y Educación Estética: Un diálogo recombinate. *Revista Electrónica EduSol*, 11(34), 1-8.
- Urbeltz, J. (1944). *Bailar el Caos. La danza de la osa y el soldado cojo*. Pamplona: Pamiera.
- Urriaga, J. (2017). Evolución de la danza y su lugar de representación a lo largo de la historia. *AXA. Una revista de arte y arquitectura*, 22.
- Valencia, E. (2016). Estrategias de Aplicación de los Elementos Conceptuales Lúdico-Pedagógicos en las Composiciones Coreográficas de Bailes Populares y de Salón en adultos jóvenes pertenecientes al grupo de proyección "Furor Latino" de la Universidad Católica Luis Amigó. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores. Memoria para optar por el título de Especialistas en Pedagogía de la Lúdica.
- Vázquez, N. (2018). La inclusión de la danza: en el contexto educativo de niños, jóvenes y adultos. *Revista: Atlante. Cuadernos de educación y desarrollo*, 1-6.
- Vygotsky, L. (2009). *Imaginación y el arte en la infancia* 9 edición. Madrid: Akal.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Recibido: 10 de enero de 2019.

Aceptado: 15 de marzo de 2019.

Corredor, N.A. (2019). Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia. Plumilla Educativa, 23(1), 121-139. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3350.2019>

Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia

Factors of educational quality from a multidimensional perspective: Analysis in seven regions of Colombia

Nora Astrid Corredor Gómez¹

Resumen

Las estrategias de política educativa contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación cuando se considera el enfoque multidimensional. El presente artículo expone desde la perspectiva del pensamiento complejo, múltiples factores que inciden en la calidad de la educación media. Se evidencian las relaciones entre la calidad de la educación media, medida a través de los resultados de las Pruebas Saber, y la presencia de los factores en las políticas educativas de siete regiones de Colombia (Arauca, Cauca, Chocó, Guaviare, Nariño, Santander y Valle del Cauca). Y se exponen algunos elementos para el diseño de estrategias para considerar en las políticas educativas los múltiples factores que inciden en la calidad de educativa.

Palabras clave: Pensamiento complejo, política educativa, calidad de la educación, contexto sociocultural, estrategias educativas.

¹ Doctorante en Pensamiento Complejo, Multiversidad Mundo Real, México. Magister en Tecnología Educativa, Tecnológico de Monterrey, México. Economista, Universidad Nacional de Colombia. Docente de ciencias económicas y políticas. correo electrónico: astrid.corredor@gmail.com

Abstract

Educational policies contribute to the improvement of the quality of education when considering the multidimensional approach. The present article exposes from the perspective of complex thinking, multiple factors that affect the quality of middle education. The relationships between the quality of the middle education, measured through the results of the Pruebas Saber, and the presence of the factors in the educational policies of seven regions of Colombia (Arauca, Cauca, Chocó, Guaviare, Nariño, Santander and Valle del Cauca). And some elements for the design of strategies are exposed to consider in educational policies the multiple factors that affect the quality of education.

Keywords: Complex thinking, educational policy, quality of education, sociocultural context, educational strategies.

Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia

La importancia de la calidad de la educación radica en que permite el progreso del país, porque contribuye con el desarrollo económico, la preservación de la cultura, de la historia, la evolución de la sociedad. La calidad de la educación media se considera el momento crucial para que los estudiantes accedan a oportunidades académicas y laborales, a través del desarrollo de competencias y el logro de los desempeños. En este sentido, el presente artículo expone los factores de la calidad de la educación media desde una perspectiva multidimensional con el fin de realizar propuestas para las estrategias de políticas educativas regionales.

Las políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de la educación media en Colombia presentan múltiples retos, por un lado los temas de cobertura, acceso y permanencia y por otro lado los temas relacionados con el desarrollo de competencias y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Considerar políticas educativas enfocadas a la cobertura, acceso y permanencia supone una visión limitada de la calidad de la educación.

En el presente artículo se exponen factores de la calidad de la educación media desde una perspectiva multidimensional, fundamentada en el pensamiento complejo, a partir de la cual se contemplan múltiples factores que involucran el contexto, la cultura, los antecedentes del objeto de estudio. A partir del enfoque multidimensional, identificar estos factores permite con-

siderar una perspectiva más amplia con el fin de plantear estrategias de políticas educativas regionales para mejorar la calidad de la educación.

Calidad de la educación: de la cobertura a los resultados de aprendizaje

El pensamiento complejo se explica a partir de la diferencia con la ciencia clásica, al rechazar consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y cegadoras de la simplificación (Morin, 1990). El pensamiento complejo rompe el paradigma de simplificación y articula, relaciona, contextualiza; considera vínculos, enlaces, interrelaciones de fenómenos y acontecimientos, ya que aspira al conocimiento multidimensional el cual es necesario para reconocer y reaprender la complejidad de lo real (Morin, 2008 y Najmanovich, 2001). Así el pensamiento complejo permite contemplar una perspectiva más amplia para comprender los múltiples factores, sus relaciones e interacciones que se encuentran vinculados con la realidad de la calidad de la educación en el contexto colombiano.

Desde el pensamiento complejo es posible conocer el conjunto de relaciones complejas a través de una perspectiva multidimensional para comprender la realidad del ser humano. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, se considera importante comprender las relaciones cultura-sociedad-individuo, ya que considerar la cultura, las relaciones cultura-sociedad-individuo, permiten la generación de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para auto-reformarnos (Morin, 1999 y 2001). Desde los planteamientos de Pupo (2013) se contempla la cultura para visualizar una perspectiva de complejidad, ya que para revelar la complejidad del hombre hay que asumirlo con sentido cultural, explica que considerar la cultura en relación al hombre, permite mejorar y proyectar el futuro y ascender culturalmente. Entonces, es posible hacer más visibles las interacciones, la organización, evolución, rupturas, transformaciones a través de los factores que inciden en la calidad de la educación desde una perspectiva más amplia que permite incluir el contexto cultural, las características de los estudiantes, de las instituciones educativas donde aprenden, y de las oportunidades que les ofrece la sociedad, para comprender y reconocer las estrategias de política educativa que han sido acertadas e identificar los elementos que se pueden mejorar.

El concepto de calidad de la educación cuenta con perspectivas amplias que consideran varias dimensiones del ser humano, y el impacto social de la educación. En este sentido Rodríguez (2010), UNESCO (2005) y OREALC/UNESCO (2007) presentan la calidad de la educación desde una perspecti-

va multidimensional. Rodríguez (2010) fundamenta el concepto de calidad como resultado de la actividad humana que se transforma en el curso de la historia cultural, desde el paradigma de complejidad afirma que “Más allá de los índices de matrícula, retención y aprovechamiento académico (éstos últimos la mayor parte de las veces determinados a partir de indicadores primordialmente cognitivos), debe entenderse el carácter multideterminado y dinámico de la calidad” (p. 18), considerando que la calidad educativa es multidimensional y contextual.

La UNESCO (2005) identifica cinco factores importantes que influyen en la calidad: “los educandos, cuya diversidad es preciso tener en cuenta; el contexto socioeconómico nacional; los recursos materiales y humanos; el proceso de enseñanza y aprendizaje; los resultados y beneficios de la educación” (p. 21). La calidad de la educación desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO (2007) es:

La educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad. Avanzar hacia una mayor equidad en la región supone desarrollar escuelas más inclusivas que acojan a todos los niños y jóvenes de la comunidad, transformando su cultura y sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos (p. 9).

Este enfoque de la calidad de la educación tiene una visión multidimensional, agrega el carácter de equidad y pertinencia de la educación. OREALC/UNESCO (2007) explica, “La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades” (p. 7), explica que, desde la perspectiva de la equidad, se consideran las diferencias de los seres humanos apoyando con mayores recursos a los más vulnerables, considera la equidad en el acceso, en los procesos y en los resultados.

El concepto de pertinencia refiere a “la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 9) con el propósito de apropiarse de los contenidos, construirse como sujetos con autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad. En este sentido se considera la diversidad de los estudiantes y proponen que la educación sea flexible (currículo y organización escolar) y se adapte a las necesidades y características de las personas, en sus diversos contextos sociales y culturales.

El concepto de calidad de la educación en Colombia, permite observar la evolución de los intereses de la sociedad y el gobierno en relación con la educación, en cada época varían las dificultades y cada una de las políticas de

gobierno ha intentado superarlas. Lerma (2007) en su libro *El derecho a la educación en Colombia*, presenta una reseña de las políticas de la educación en Colombia, inicia en el siglo XX, cuando la educación se identificó por la baja tasa de escolaridad, la falta de maestros y su bajo nivel de preparación, una alta tasa de analfabetismo, la influencia de la iglesia católica, el predominio de la educación privada y la escasa inversión pública. Situación que se enfrentó con misiones internacionales, las cuales instalan una nueva idea de la educación como un sistema planeado y organizado que responde a unos fines sociales. Sin embargo, hasta 1991 la preocupación de los gobiernos se centró en mejorar los indicadores como número de establecimientos, de maestros y de estudiantes matriculados, para acoplar los acuerdos internacionales de los derechos humanos, el Estado considera la educación un derecho fundamental en la Constitución Política de 1991 y en la Ley General de Educación señala que la educación cumple una función social, explica Lerma (2007).

A partir del estudio realizado por Lerma (2007) se observa que entre los planes de desarrollo nacional entre los años 1990- 2006, en la política educativa persiste el énfasis en la cobertura, universalidad, acceso y permanencia en la educación y adicionalmente se considera aumentar la eficiencia y la equidad. Periodo en el cual también ha aumentado el gasto público en el sector de educación, según Posada & Mendoza (2014) y se ha generado mayor inversión e interés por parte del gobierno nacional, sin embargo, observan que “si bien se han logrado mayores tasas de cobertura y se han destinado mayores recursos al mejoramiento de la educación, en términos de calidad no se han logrado los mejores resultados” (p. 4), según Barrera-Orsorio, Maldonado & Rodríguez (2012) las mejoras en la calidad han sido marginales e inequitativas. En la última década el interés en el tema de la educación se ha inclinado hacia los resultados de las Pruebas Saber y la preocupación se centra en el desarrollo de competencias. Entonces, Colombia se encuentra en un momento crucial de transformación de la perspectiva de calidad, pasando de un interés basado en indicadores de cobertura a un interés en los resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la calidad de vida.

Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional

Considerar los conceptos de equidad y pertenencia en las políticas de calidad educativa, a partir de la cuales se contemple la educación que se adapte a las necesidades y características de las personas, en sus diversos contextos sociales y culturales para asegurar las mismas oportunidades para todas las personas, conlleva a indagar investigaciones en las cuales se relacionen factores del con-

texto, culturales con los resultados de la calidad de la educación para identificar múltiples factores que inciden en los resultados de la calidad de la educación.

A continuación se presentan investigaciones realizadas en Colombia que estudian las realidades sociales y culturales que inciden en los resultados académicos de los estudiantes, los estudios coinciden en realizar indagaciones en contextos locales donde se reconocen características propias de cada municipio o ciudad, lo cual permite conocer múltiples factores.

Mina (2004) a través de su investigación indaga las variables que inciden en la calidad en municipios de Colombia, a través de los resultados encuentra que las variables significativas que se relacionan con los resultados de la pruebas Saber 11, las variables que encuentra son: el gasto de inversión pública por niño con un impacto positivo sobre y los niveles de pobreza y desigualdad socioeconómica de cada municipio con un impacto negativo de la educación a nivel municipal, medida como los resultados de las pruebas de ingreso a la educación superior, también encuentra que variables como la presencia de instituciones educativas privadas, el número de estudiantes por grupo, y la presencia de conflicto armado no tienen incidencia contundente en los resultados de las pruebas.

En Cundinamarca, para la ciudad de Bogotá, Rodríguez-Lesmes, Trujillo & Valderrama (2012) observan que las condiciones en relación a los recursos disponibles como el acceso a bibliotecas es un factor determinante en los resultados de las Pruebas Saber. Y Enríquez, Segura & Tovar (2013) concluyen que es posible determinar que el problema del rendimiento escolar está relacionado con la estructura y composición de las familias, y los roles de los miembros y las relaciones entre ellos. En el municipio de Soacha, Molina & Martínez (2016) observan que el bajo rendimiento se puede presentar por algunas variables del contexto sociocultural y familiar que a su vez genera otras problemáticas a nivel personal, institucional y familiar, creando en el estudiante baja autoestima, desmotivación para aprender.

En Cauca, en el municipio de Balboa, Eraso (2014) encuentra la cultura, el contexto, la familia, la escuela y el docente inciden en la motivación de los estudiantes para realizar las actividades académicas y destaca el aspecto emocional y afectivo, explica que el acompañamiento de los padres, las buenas relaciones con los docentes, en un ambiente de buen trato y diálogo con el estudiante, inciden positivamente en el rendimiento académico. Y en el municipio de Popayán Meneses, Morillo & Navia (2013) encuentran que el rendimiento académico es multifactorial, involucra factores en codependencia, el estudiante, la familia (acompañamiento y apoyo), el docente (relación docente-estudiante y metodologías) y el contexto, la valoración social

de la escuela. Meneses et al. (2013) concluyen que las políticas educativas no responden a las necesidades reales y deben ser formuladas desde las necesidades de los contextos y observan que las actitudes de los estudiantes, el apoyo y la motivación de la familia, y la metodología de acuerdo al contexto influyen positivamente en el rendimiento académico.

Medina (2015) estudia dos instituciones en el municipio de Soata, Boyacá, observa que las dificultades de aprendizaje dependen de las características del estudiante, del entorno educativo, familiar y social y las oportunidades que éste le ofrece y el sistema educativo puede contribuir a potenciar las capacidades de aprendizaje de los estudiantes para superar las condiciones de su contexto y lograr los mejores resultados.

Erazo (2011) realiza una revisión documental acerca de los factores que inciden en el rendimiento académico, incluye investigaciones de diferentes países como Argentina, Colombia, Ecuador, España, Guatemala y México. Describe el rendimiento académico como un fenómeno complejo, como producto de variables y condiciones multicausales que predisponen al estudiante y su logro. Entre las variables, Erazo (2011) destaca las relacionadas con el ámbito cultural, explica que la posibilidad de que los padres acompañen a los hijos, acceder a herramientas como internet, computador, tener recursos como útiles escolares, libros, se relacionan con el rendimiento escolar. Concluye que el rendimiento académico es el resultado de los recursos y capacidades individuales del estudiante, enfatizando que es en una condición subjetiva y social.

A partir de la revisión documental de las investigaciones realizadas entorno a los factores que se relacionan con los resultados de la calidad de la educación para considerar el carácter multidimensional, se organizaron los factores en tres categorías: personales, escolares y sociales. Entre los factores personales (Erazo, 2011), se encuentran las estrategias de aprendizajes, hábitos de estudio, el tiempo dedicado a estudiar. Los factores escolares (Erazo, 2011; Medina, 2015; Meneses et al., 2012) se refieren al sistema educativo tales como metodologías educativas, estrategias pedagógicas, flexibilización del currículo y el acceso a recursos educativos. Y entre los factores sociales (Medina, 2015; Meneses et al., 2012), se encuentran las oportunidades de acceso a educación superior y al trabajo.

Análisis multidimensional de las Políticas Educativas Regionales

Contemplar la calidad de la educación desde un enfoque multidimensional, permite considerar estrategias de política educativa desde una perspectiva amplia, en la cual se consideran múltiples factores que inciden en la

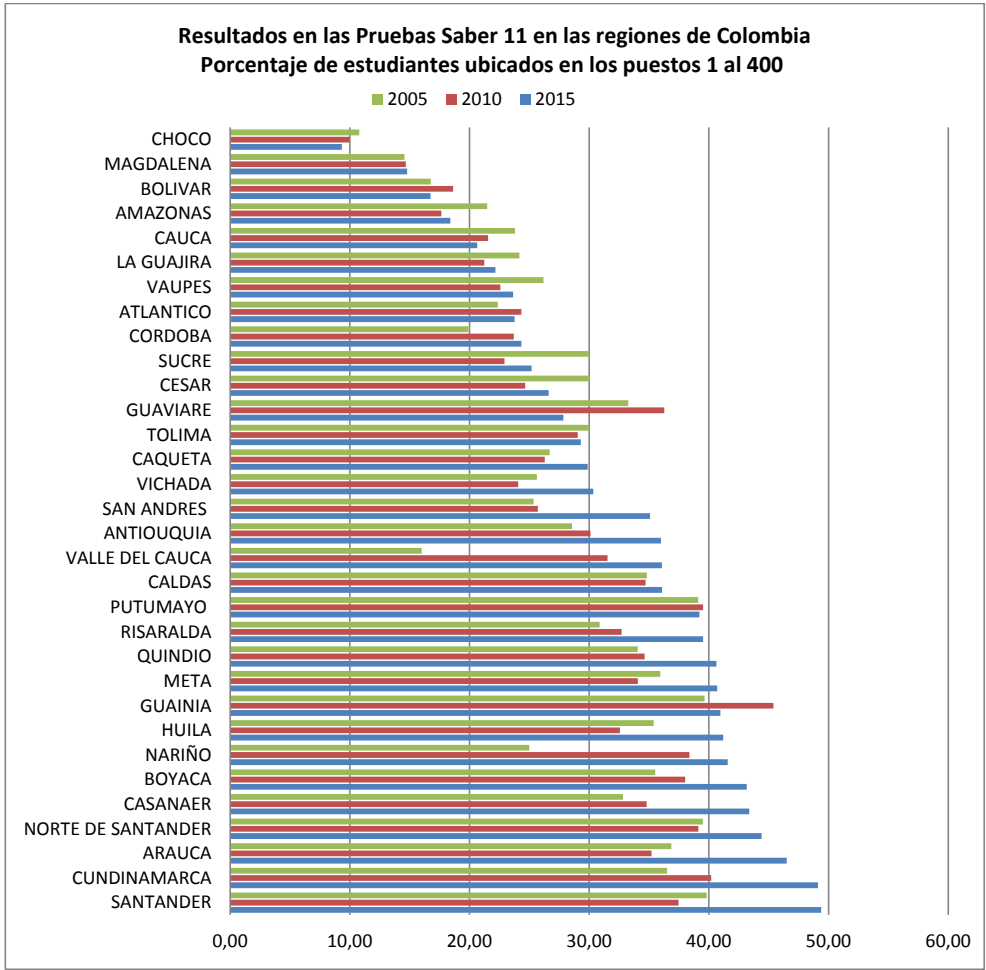
calidad de la educación media. Para identificar los elementos en el diseño de política educativa se seleccionaron siete regiones con avances y retrocesos significativos en los resultados de las Pruebas Saber 11; Las Pruebas Saber 11 son pruebas anuales estandarizadas para el nivel de educación media, se realizan a nivel nacional y evalúan las competencias genéricas de los estudiantes en las áreas de matemática, lectura crítica, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés. El Ministerio de Educación Nacional publica el porcentaje de estudiantes entre los puestos 1-400 en cada región, donde se incluyen los resultados de los estudiantes de todas las instituciones educativas públicas y privadas, de esta forma las regiones con mayor porcentaje tienen los mejores resultados. Posterior se estudiaron los Planes Departamentales de Desarrollo de estas regiones en tres periodos de gobierno (2008-2011), (2012-2015) y (2016-2019) para analizar los factores que inciden en la calidad de la educación media desde las categorías de factores personales, escolares y sociales presentes en las políticas educativas que se han implementado para mejorar los resultados de calidad.

El análisis de las políticas educativas se realizó en siete regiones que fueron seleccionadas a partir de los resultados de las Pruebas Saber 11 de los años 2005, 2010 y 2015 para observar los resultados académicos más significativos, los avances y retrocesos y analizar los factores en las estrategias de política educativa planteadas en cada región. Entre los mejores resultados en el año 2015 se encuentran Arauca y Santander y las regiones que han logrado un aumento continuo entre los años 2005-2015 son Nariño y Valle del Cauca. Entre los resultados más bajos se encuentran las regiones que han tenido un retroceso continuo entre los años 2005-2015 que son Chocó, Guaviare y Cauca (Gráfica 1).

Para identificar las estrategias de política educativa que se relacionan con los mejores resultados, se analizaron los Planes de Desarrollo de las regiones de Arauca, Nariño, Santander y Valle del Cauca y se observaron factores personales, escolares y sociales en cada una de las regiones para identificar las estrategias de política educativa que han permitido el mejoramiento de la calidad de la educación media.

En los Planes de Desarrollo de Arauca se observó, entre los factores personales, estrategias para el desarrollo de competencias laborales, competencias ciudadanas, alfabetización y bilingüismo, incluyendo un programa de formación para el trabajo, que ha continuado en el tiempo con la cátedra de emprendimiento y el desarrollo de competencias laborales (Gobernación de Arauca, 2008, 2012, 2016). Entre los factores escolares se encontró que ha sido constante el interés por el mejoramiento de la infraestructura y dotación

Figura 01. Resultados en las Pruebas Saber 11 en las regiones de Colombia



Fuente: Datos Ministerio de Educación Nacional (2015)

escolar, en los últimos años se destacan los programas de formación para docentes en competencias pedagógicas, tecnológicas y derechos humanos. En relación a los factores sociales se observó estrategia de ofrecer beneficios a estudiantes para acceder a la educación superior con estímulos a estudiantes con los mejores desempeños y apoyo para acceder a educación superior, también la articulación de la educación media con programas de formación técnica y programas de educación superior, en los últimos años.

En la Gobernación de Nariño (2008, 2012, 2016) se encontró de forma constante estrategias para los factores personales relacionadas con la forma-

ción en competencias ciudadanas, para la convivencia y paz y en los últimos años el desarrollo de competencias tecnológicas, emprendimiento, bilingüismo, proyectos productivos y han continuado los programas de formación para la construcción de la paz. En relación a los factores escolares se observó que la iniciativa de mejorar la calidad de la educación ha estado enfocada a la formación de docentes, para desarrollar programas de investigación, lectura y en los últimos años se ha incluido la implementación de la jornada única, el mejoramiento de la infraestructura y dotación escolar, y la implementación de una metodología en nuevos ambientes de aprendizaje. Entre los factores sociales se encontró el interés por mejorar el acceso a los estudiantes en los programas de educación superior ha sido constante, inicialmente se proponen subsidios para las matrículas a mejores estudiantes de niveles socioeconómicos 1 y 2, luego un programa de apoyo a los estudiantes y en los últimos años programas de estímulos y reconocimientos a los mejores bachilleres; también han promovido los programas de educación técnica del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (Servicio Nacional de Aprendizaje). Institución pública que ofrece programas de formación para el trabajo en los niveles Técnico y Tecnológicos de forma gratuita. y la construcción de Centros Regionales de Educación Superior (CERES), CERES (Centros Regionales de Educación Superior). Centros de formación que ofrecen programas de educación superior de Instituciones universitarias en jornadas nocturnas y fines de semana en diferentes regiones de Colombia.

En la Gobernación de Santander (2008, 2012, 2016) los factores personales tienen un lugar destacado en los Planes de Desarrollo, se perpetúan el desarrollo de competencias ciudadanas y bilingüismo, también se destacan iniciativas como la atención a estudiantes con bajo logro, el mejoramiento de competencias básicas y tecnológicas. Entre las estrategias de los factores se encontró el desarrollo de dotación e infraestructura escolar, en los últimos años especialmente para implementar la jornada única, la estrategia de formación de docentes ha sido continua a través de los años, también la implementación de modelos educativos pertinentes y uso de tecnologías. En relación a los factores sociales se destaca la creación de un Fondo de apoyo a estudiantes para acceder a la educación superior, así como también el apoyo a la creación de CERES y a universidades públicas de la región, también ha sido continua la estrategia de articular la educación con el SENA para los programas de educación técnica, incluso con estrategias de modelos de educación flexible y la creación de una universidad rural.

En los Planes de Desarrollo de Valle del Cauca (Gobernación de Valle del Cauca, 2008, 2012, 2016) se observó versatilidad en las propuestas que

inciden en los factores personales sobre el desarrollo de competencias a través del tiempo, se ha pasado por los intereses en programas de formación artística, la enseñanza de la cultura de la legalidad, desarrollo de competencias tecnológicas, bilingüismo, al fortalecimiento de las competencias básicas y cátedra de la paz en los últimos años. Entre los factores escolares se encontró que los programas de formación de docentes han sido una estrategia importante, y en los últimos años se ha destacado el interés en implementar la jornada única, modelos pedagógicos para mejorar los resultados de las pruebas Saber y mejorar la calidad, así como también programas enfocados a la educación rural. En Valle del Cauca, entre los factores sociales se ha destacado en los Planes de Desarrollo el interés por fortalecer la educación superior, inicialmente se enfocaron en aumentar la cobertura, luego al fortalecimiento de los CERES y formación técnica y tecnológica junto con el ofrecimiento de oportunidades de acceso a la educación superior que en los últimos años ha conllevado a proponer la creación de un fondo de subsidio para educación superior y becas a estudiantes con mejor rendimiento.

En todas las regiones con mejores resultados, Valle del Cauca, Nariño, Arauca y Santander, a través de los Planes de Desarrollo se puede observar que la política educativa ha considerado estrategias para los factores personales, escolares y sociales, lo cual permite considerar una estrategia integral para la calidad de la educación media en estas regiones de Colombia.

Las políticas educativas regionales de Valle del Cauca, Nariño, Arauca y Santander han coincidido en plantear iniciativas de apoyo a estudiantes para acceder a educación superior, a través de programas de sostenimiento, subsidios, becas, estímulos; lo cual constituyen oportunidades que motivan a los estudiantes para obtener los mejores resultados en las Pruebas Saber 11 y de esta forma acceder a la educación superior. En las cuatro regiones también se han observado continuos procesos de formación de docentes que han respondido en cada periodo a las necesidades y objetivos de la política educativa con versatilidad, y en los últimos años se ha fortalecido con programas de becas y subsidios para que los docentes estudien posgrados. En las regiones de Nariño y Santander se han fomentado el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia y paz, iniciativas que resultan ser una estrategia para responder a las situaciones de conflicto armado que se viven en estas regiones de Colombia. En Arauca y Santander han sido importantes los procesos de articulación de la educación media con el SENA, para que los estudiantes accedan a programas de formación técnica y tecnológica al mismo tiempo que terminan su bachillerato.

Es posible observar que las políticas educativas han respondido a las características de cada región, porque en cada una se fortalecen las iniciativas que requieren en cada contexto, por ejemplo, en los temas de convivencia y paz en las regiones de Nariño, Arauca y programas de formación técnica en la región de Santander. Al mismo tiempo se observa que existen estrategias que han permitido el mejoramiento de los resultados, que constituyen una oportunidad para superar las condiciones socioeconómicas, en el caso de las iniciativas de apoyo para acceder a educación superior y los programas de formación de docentes. También se observa que no todas las estrategias de política educativa están enfocadas en el mejoramiento de los resultados de las Pruebas Saber 11, sino que también se enfocan en responder a las demandas en cada región, que surgen de las características de los estudiantes y de los contextos.

A continuación, se analizan los Planes de Desarrollo de las regiones Chocó, Cauca y Guaviare, las cuales han obtenido bajos resultados y retrocesos en los resultados de las Pruebas Saber 11, para el análisis se identificaron las tres categorías de factores: personales, escolares y sociales en las políticas educativas.

Al analizar los Planes de Desarrollo de Chocó (Gobernación de Chocó, 2008, 2012, 2016) se observó que para los factores personales solamente en uno de los periodos estudiados se propone el mejoramiento de los desempeños a través de programas de lectura y escritura, bilingüismo y desarrollo de competencias, sin embargo, no se observa la continuidad de esta iniciativa. Para los factores escolares, las iniciativas se han centrado en mejorar la infraestructura y dotación escolar, también se han formulado programas de formación de docentes para implementar nuevas estrategias de enseñanza, aunque, esta iniciativa no han tenido continuidad en los últimos años, en los cuales se ha propuesto mejorar la eficiencia y la articulación con las estrategias del Ministerio de Educación Nacional. En relación a los factores sociales en los últimos años se observa el interés por fortalecer el SENA, a través de la articulación con la educación media técnica, ofrecer programas centrados en la región (biodiversidad, medio ambiente, turismo) y la construcción de una nueva sede; también se ha planteado la creación de CERES en la región.

En la región de Cauca (Gobernación de Cauca, 2008, 2012, 2016) se observó que en los últimos años se ha planteado para los factores personales estrategias la formación en emprendimiento, también se encontró continuidad en las iniciativas para apoyar a población vulnerable y víctimas del conflicto armado. En relación a los factores escolares ha sido continuo el interés por el mejoramiento de la infraestructura y la dotación escolar, además

en algunos años se ha promovido la formación de docentes, la cual se ha transformado pasando de programas en competencias laborales y emprendimiento a programas de educación sexual, ciudadanía y educación ambiental. Entre los factores sociales continuamente se han formulado iniciativas para articulación de la educación media con la educación técnica, tecnológica y educación superior, así como fortalecer y aumentar los CERES y en los últimos años se destaca la propuesta de beneficiar a estudiantes con acceso a educación terciaria.

En los Planes de Desarrollo de Guaviare (Gobernación de Guaviare, 2008, 2012, 2016) en los últimos años se ha propuesto el desarrollo de competencias laborales y ciudadanas, para el emprendimiento y la construcción de la paz como estrategias entre los factores personales. En relación a los factores escolares, mejorar la infraestructura y la dotación escolar ha sido una iniciativa constante; así como la formación de docentes en tecnología, competencias básicas y estrategias pedagógicas, que en los últimos años se han fortalecido con becas y la implementación de la jornada única. Entre los factores sociales se encontró que ha sido constante la iniciativa de promover la articulación de la educación media con educación técnica y superior, fortalecer los CERES para aumentar la cobertura y oferta en educación superior, y en los últimos años se ha planteado un plan de incentivos para los niveles de educación media y superior.

En las regiones de Chocó, Cauca y Guaviare se observa que se formulan Planes de Desarrollo donde no se plantean estrategias para atender los factores personales o sociales, por ejemplo, no se incluyen programas específicos para el desarrollo de competencias básicas, tecnológicas, ciudadanas y en su lugar han tenido más importancias los factores escolares a través del tiempo, especialmente en relación a la dotación e infraestructura escolar. También es evidente que a través de los Planes de Desarrollo no hay continuidad para la mayoría de las líneas estratégicas de política educativa, las iniciativas inician y terminan en un periodo de gobierno.

En las tres regiones estudiadas, se observa la ausencia de estrategias que hacen parte de los factores sociales enfocadas a generar oportunidades a través de acciones concretas para apoyar el acceso de los estudiantes a educación superior con programas de becas, subsidios o estímulos, solamente se encontraron algunas iniciativas en política educativa en los últimos años en Cauca y Guaviare, que si se llegaran a consolidar podrían tener incidencia en el mejoramiento de los resultados académicos.

A continuación, se presenta una comparación las regiones de mejores y más bajos resultados, lo cual permite evidenciar la relación entre de los

resultados de las pruebas académicas y los múltiples factores considerados a través de las políticas públicas de las regiones.

Los factores escolares han tenido importancia constantemente a través del tiempo en todas las regiones estudiadas, son los factores más destacados en los programas de gobierno de las regiones que han no han logrado mejorar los resultados de calidad de educación, las cuales se han centrado en mejorar dotación e infraestructura escolar para mejorar el acceso y la cobertura en sus regiones. Se encuentra una tendencia en los últimos años en las regiones con los mejores resultados para implementar nuevos modelos educativos que transforman el sistema de educación, como el caso de Arauca, Nariño, Valle del Cauca y Santander, estrategias que contribuyen a superar las condiciones iniciales para mejorar la calidad de la prestación del servicio educativo, como un paso avanzar del interés en el acceso y cobertura hacia el interés por la calidad del sistema de educación.

En relación a los factores personales las regiones con los mejores resultados han incluido en sus programas de gobierno acciones para el desarrollo de las competencias en una política congruente, que se complementan con programas de formación de docentes y programas escolares de mejoramiento de las instituciones educativas. Sin embargo, las regiones con los resultados más bajos no han sido constantes en desarrollar estrategias para el desarrollo de las competencias básicas, ciudadanas o tecnológicas.

Los factores sociales que también se relacionan con los resultados de la calidad de la educación media, han sido más relevantes para las regiones que han logrado avances en los resultados en las pruebas académicas, estas regiones tienen en común el apoyo a estudiantes para educación superior, becas, subsidios, lo cual constituye una oportunidad para seguir el proceso de formación y al mismo tiempo una motivación a obtener mejores resultados individuales para acceder a las ayudas ofrecidas por las gobernaciones. Durante el análisis de los Planes de Desarrollo, se evidenciaron cuatro estrategias de política educativas, las cuales se enmarcan en los factores sociales, que se relacionan con los mejores resultados en las Pruebas Saber 11,

- Programas para mejorar los resultados de las Pruebas Saber 11
- Estrategias de becas, beneficios, apoyos y estímulos a estudiantes para que accedan a la educación superior.
- Estrategias de articulación con el SENA, o con instituciones de educación superior.
- Estrategias de creación de CERES, cofinanciación de instituciones de educación superior, o creación de nuevas sedes de universidades en las regiones de Colombia.

Estudiar la calidad de la educación media desde perspectiva multidimensional permite visualizar una política educativa que tenga en cuenta factores donde se incluyan variables inexploradas que inciden en el aprendizaje y los resultados de los estudiantes

A partir del análisis de las políticas educativas regionales se proponen algunos elementos para el diseño de estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de la educación media en estas regiones de Colombia: plantear políticas integrales, formular líneas estratégicas, fortalecer los factores personales y sociales, implementar modelos educativos innovadores, y pasar de la cobertura a la calidad. Las cuales se explican a continuación,

- Plantear políticas educativas integrales, en las cuales se contemplen estrategias para las tres categorías de factores: personales, escolares y sociales, planteadas a través de los Planes de Desarrollo para que se complementen entre sí.
- Formular líneas estratégicas en cada región, permiten dar continuidad a los objetivos a largo plazo y versatilidad en sus acciones, las cuales se pueden transformar en de cada periodo de tiempo, atendiendo las necesidades de la población en cada contexto.
- Fortalecer los factores personales promoviendo el desarrollo de competencias ciudadanas, básicas, laborales.
- Fortalecer los factores sociales en cada región presentando estrategias que generen oportunidades de apoyo para la educación superior.
- Implementar modelos educativos innovadores, que fomenten procesos de autonomía entre los estudiantes y generen experiencias de resiliencia, para que los estudiantes superen las condiciones iniciales de su contexto.
- Pasar de estrategias de política educativa que se centran en el acceso y cobertura hacia estrategias para el mejoramiento de la calidad en la prestación del servicio educativo.

Conclusiones

El enfoque multidimensional desde el pensamiento complejo, conlleva a considerar desde una perspectiva más amplia los múltiples factores que inciden en la calidad de la educación media. A través del análisis de las políticas educativas planteadas en las diferentes regiones fue posible evidenciar la incidencia de los factores personales, escolares y sociales en los resultados de la calidad. Se encontró que aquellas regiones que consideraban las tres categorías de factores estudiados en sus Planes de Desarrollo lograban mejores resultados.

El enfoque multidimensional permitiría a los hacedores de política pública formular estrategias que contemplaran los múltiples factores que inciden en la calidad de la educación media de forma integral, de tal forma que los programas relacionados con factores personales, escolares y sociales se complementen entre sí y que exista una continuidad en las objetivos de calidad educativa a través de los periodos de gobierno.

La comparación de las políticas educativas regionales, permite una nueva perspectiva donde las regiones que han obtenido mejores resultados muestran su experiencia y los resultados de las políticas educativas exitosas y se reconocen las falencias y debilidades de las políticas planteadas en las regiones con bajos resultados.

Considerar múltiples factores que inciden en la calidad de la educación media ha permitido plantear algunos elementos para el diseño de políticas educativas en regiones con bajos resultados. Sin embargo, la perspectiva sigue siendo limitada al no incluir otras condiciones de las regiones con bajos resultados, por ejemplo, sin conocer datos de la disponibilidad de los recursos financieros destinados al sector educativo, la condición de dependencia con las políticas educativas nacionales, los niveles de desigualdad y pobreza en cada región. Estos factores que también inciden en los resultados de la calidad de la educación, deben considerarse para ser estudiados con el fin de seguir ampliando la perspectiva y proponer estrategias de política educativa cada vez más precisas.

Referencias

- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. & Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas. Serie de documentos de trabajo Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10907>
- Eraso, L. (2014). Factores socioculturales que afectan el desempeño académico en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa. Manizales: Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/782/Articulo%20listo%20para%20sustentar.pdf?sequence=2>
- Enríquez, C., Segura, A. & Tovar, J. (2013). "Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá". *Investigaciones Andina*, 15 (26), 654-666. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=2390&numero=26287>

- Erazo, O. (2011). "El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades". *Revista Vanguardia Psicológica Clínica, Teórica y Práctica*, 2 (2), 144-173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>.
- Gobernación de Arauca (2008). Plan de desarrollo departamental 2008-2011: El cambio sigue su marcha. Recuperado de <https://goo.gl/sXaaYK>
- Gobernación de Arauca (2012). Plan de desarrollo departamental 2012-2015: Es hora de resultados. Recuperado de <https://goo.gl/GV3SGg> (04-08-2017)
- Gobernación de Arauca (2016). Plan de desarrollo departamental 2016-2019: Humanizando el desarrollo. Recuperado de <https://goo.gl/AMivne>
- Gobernación de Cauca (2008). Plan de desarrollo departamental 2008-2011: Arriba el Cauca. Recuperado de <https://goo.gl/hT1rFC>
- Gobernación de Cauca (2012). Plan de desarrollo departamental 2012-2015: Cauca todas las oportunidades. Recuperado de <https://goo.gl/ygnE6q>
- Gobernación de Cauca (2016). Plan de desarrollo departamental 2016-2019: Cauca territorio de paz. Recuperado de <https://goo.gl/fJTZQ1>
- Gobernación de Chocó (2008). Plan de desarrollo departamental 2008-2011: Un giro para salvar al Chocó. Recuperado de <https://goo.gl/PUUP79>
- Gobernación de Chocó (2010). Informe de gestión, rendición pública de cuentas para la garantía de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Recuperado de <https://goo.gl/X4mSe2>
- Gobernación de Chocó (2012). Plan de desarrollo departamental 2012-2015: Un nuevo Chocó para vivir. Recuperado de <https://goo.gl/N4eg2b>
- Gobernación de Chocó (2016). Plan de desarrollo departamental 2016-2019: Oportunidades para todas las subregiones. Recuperado de <https://goo.gl/ZqFgyU>
- Gobernación de Guaviare (2008). Plan de desarrollo departamental 2008-2011: Todos por la recuperación económica y social del Guaviare. Recuperado de <https://goo.gl/WE4YkY>
- Gobernación de Guaviare (2012). Plan de desarrollo departamental 2012-2015: Así marcamos huella. Recuperado de <https://goo.gl/eTxyd>
- Gobernación de Guaviare (2016). Plan de desarrollo departamental 2016-2019: Guaviare paz y desarrollo social. Recuperado de <https://goo.gl/HWoPqN>
- Gobernación de Nariño (2012). Plan de desarrollo departamental 2012-2015: Nariño mejor. Recuperado de <https://goo.gl/R3f9ww>.
- Gobernación de Nariño (2016). Plan de desarrollo departamental 2016-2019: Nariño corazón del mundo. Recuperado de <https://goo.gl/SHuq23>.

- Gobernación de Santander (2008). Plan de desarrollo departamental 2008-2011. Recuperado de <https://goo.gl/kTw1P6>
- Gobernación de Santander (2012). Plan de desarrollo departamental 2012-2015: El gobierno de la gente. Recuperado de <https://goo.gl/MQ5CjW>
- Gobernación de Santander (2016). Plan de desarrollo departamental 2016-2019: Santander nos une. Recuperado de <https://goo.gl/QR1vJZ>
- Gobernación de Valle del Cauca (2008). Plan de desarrollo departamental 2008-2011: Bueno gobierno, con seguridad lo lograremos. Recuperado de <https://goo.gl/yd7hi3>
- Gobernación de Valle del Cauca (2012). Plan de desarrollo departamental 2012-2015: vallecaucanos, hagámoslo bien. Recuperado de <https://goo.gl/yUQtpc>
- Gobernación de Valle del Cauca (2016). Plan de desarrollo departamental 2016-2019: El Valle está en vos. Recuperado de <https://goo.gl/FyYCGr>
- Gobernación de Nariño (2008). Plan de desarrollo departamental 2008-2011: Adelante Nariño. Recuperado de <https://goo.gl/fG4w4k>
- Lerma, C. (2007). El derecho a la educación en Colombia. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Medina, O. (2015). Análisis económico y social del proyecto escolar denominado “Jornada Educativa Única 40x40” en los colegios oficiales del distrito capital en los años 2012 a 2015 (Tesis de Especialización). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.
- Meneses, W., Morillo, S. & Navia, G. (2013). “Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales”. *Plumilla Educativa*, (11). 433-452. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4429997>
- Mina, A. (2004). Factores asociados al logro educativo a nivel Municipal. Documento CEDE. Universidad de los Andes. Recuperado de https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/d2004-15.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2015). Colombianos: conozcan los resultados de las Pruebas Saber 11 de las regiones del país. Recuperado de <https://goo.gl/xQFuwT>
- Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Editorial Gedisa
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

- Morin, E. (2001). *El método 1, La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2008): Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad. *Pensando la complejidad*, Cátedra de complejidad. (2)5, 27-41.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. *Complejidad, vínculos y emergencia. Utopía y Praxis Latinoamericana*. (6)14, 106-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27901409>
- OREALC/UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Posada, J. & Mendoza, F. (2014). Determinantes del logro académico de grado 11 en el periodo 2008-2011. Una perspectiva de género y región. Bogotá: ICFES
- Pupo, R. (2013). "Filosofía, educación, cultura y pluralidad discursiva ensayística (Hacia una visión cultural y compleja del saber humano)". Nayarit: ISIC Ediciones.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068015>
- Rodríguez-Lesmes, P., Trujillo, J. & Valderrama, D. (2012). "Más allá de la infraestructura: el efecto vecindario de las bibliotecas públicas en la calidad de la educación". *Estudios sobre calidad de la educación en Colombia*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigadores-y-estudiantes-posgrado/resultados-de-investigaciones/item/1893>
- UNESCO (2005). El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo. París: UNESCO.

Recibido: 22 de enero de 2019.
Aceptado: 30 de marzo de 2019.

De la Vega, E. (2019). Sufrimientos de la infancia, un rebasar y exceder la escuela. Plumilla Educativa, 23(1), 141-153. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3351.2019>

Sufrimientos de la infancia, un rebasar y exceder la escuela

Suffering of childhood, overcoming and exceeding school

Eduardo De la Vega¹

Resumen

El artículo propone como tesis central la existencia de un ‘phatos’ tardo moderno modelado por las epidemias de la subjetividad infantil (autismos, trastornos del desarrollo, TDAH, psicosis infantil, etcétera). En tal sentido, polemiza con el filósofo surcoreano Byung-Chul Han en sus pretensiones de derivar el TDAH de una supuesta sociedad del rendimiento.

La investigación propone pensar las epidemias de la infancia —en progresión exponencial— como la presencia subsistente e irreductible de un Real de doble procedencia: condiciones deshumanizantes que provienen tanto de la devastación social como del avance de la insignificancia.

Palabras clave: Infancia, dolor psíquico, psicopolítica, phatos, exclusión.

¹ Eduardo De la Vega. Phd en psicología por la Universidad Nacional de Rosario. Profesor invitado en carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Entre Ríos; Universidad Católica de Pereira (Colombia), Universidad Academia Cristiana (Chile). Ha sido profesor de grado en la facultad de Humanidades y Artes (UNR) y en la facultad de Psicología (UNR). Con publicaciones en Argentina, Colombia, México y España. Correo electrónico: psicodelavega@gmail.com

Abstract

The article proposes as a central thesis the existence of a late modern 'phatos' modeled by the epidemics of infantile subjectivity (autism, developmental disorders, ADHD, infantile psychosis, etc.). In this sense, he disputes with the South Korean philosopher Byung-Chul Han in his claims to derive ADHD from a supposed performance society.

In this sense, the research proposes to think the epidemics of childhood -in exponential progression- as the subsistent and irreducible presence of a Real of double origin: dehumanizing conditions that come both from social devastation and from the advance of insignificance.

Keywords: Childhood, psychic pain, psychopolitics, phatos, exclusion.

Nos asedian

El asedio de la infancia en contextos de la exclusión generalizada declina las condiciones de humanidad en un mundo en el cual se enferma la vida. La existencia sobrevive en aquellos confines donde se arriesgan los cuerpos y oscurece la vida

Más que de enfermedad, a fin de evitar la medicalización en ciernes, cabría hablar de dolor psíquico, inasimilable para el viviente, incompatibles con la vida. Los virus o epidemias de la subjetividad, cuya viralización reciente no ha sido suficientemente estudiada, dan cuenta de aquello que no es posible metabolizar o asimilar por una infancia en estado de exclusión.

El pathos tardo moderno es epidémico y prematuro; afecta a la vida expuesta, desde sus comienzos, y la produce como no-vida o nuda vida, realizando la dialéctica descrita por Agamben. Vida desnuda que no irá a articularse con ninguna forma de vida, en tanto resiste a la forma y permanece inarticulable, pre política y pre ideológica.

Es necesario, antes de introducirnos en una crítica cultural del pathos tardo moderno, hacer algunas precisiones, a fin de no caer en desvaríos teóricos o extraviarnos.

En primer lugar debemos delimitar cuáles son nuestras posibilidades y nuestro alcance. El recorrido debe comenzar por identificar aquello que la psiquiatría traduce como formaciones patológicas, es decir, los sufrimientos,

las afecciones, las experiencias de dolor psíquico extremo prevalentes y recurrentes. Una vez identificada su prevalencia en el mundo contemporáneo, seguir su evolución y correlación con formaciones culturales anteriores con el objetivo de formular hipótesis que vinculen las transformaciones subjetivas con los cambios en las condiciones de la cultura.

En el trayecto de la investigación es necesario acercarse a una teoría del sujeto, en nuestro caso el psicoanálisis, no para maniobrar en su interior sino para mantenerla como testigo de cierta coherencia en nuestras hipótesis y evitar extravíos. Nuestro método requiere de ciertas medida que cuide sus movimientos entre los ‘juegos de lenguajes’, especialmente el pasaje de uno a otro como posibilidad de formular nuevos enunciados o hipótesis.

Sobre el sujeto de rendimiento

Una descripción psicopolítica debe comenzar por el pathos social, el sufrimiento o dolor extremo que la época metaboliza o no en función de las defensas (subjetivas y sociales).

La infancia, más que el mundo adulto, sobresale en los mapas actuales del sufrimiento. Una nueva subjetividad acecha en la extensa geografía provocando rechazos y avasallamientos.

El autismo o trastorno del espectro autista (TEA) es antonomástico del pathos tardo moderno. Con una prevalencia, en las estimaciones más modesta, de uno en cien, los fenómenos autistas aventajan al conjunto de los denominados trastornos del desarrollo (TGD), también en metástasis generalizadas. Junto a ellos, los trastornos con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) han sido señalados en el centro del aluvión de nuevos síndromes de la infancia. Los trastornos del espectro autista (TEA), los Trastornos generalizados del desarrollo (TGD) y los Trastornos disatencionales con hiperactividad (TDAH) son los nombres o nomencladores psiquiátricos utilizados para diagnosticar el sufrimiento psíquico de la infancia, efectuar pronóstico e indicar medicación o tratamientos.

Byung-Chul Han (2018), propone derivar el TDAH, junto al síndrome de Burnout y la depresión, de una psicopolítica que se corresponde con la sociedad del rendimiento. Byung (2018) indica que “Tanto la depresión como el TDAH o el SDO —escribe Byung-Chul Han— indican un exceso de positividad. Este último significa el colapso del Yo que se funde por un sobrecalentamiento que tiene su origen en la sobreabundancia de lo idéntico”. (p. 24)

El sujeto de la modernidad tardía, amo de sí, libre de las disciplinas y controles foucaultianos, se explota a sí mismo sin necesidad de coacciones externas, en un gesto que lo condena al rendimiento indefinido, paradóji-

camente, como consecuencia de su libertad. La imposibilidad de soportar la presión por el rendimiento desencadena hiperactividad, hastío, culpa y finalmente depresión.

Con hipótesis tan seductoras como apresuradas, Byung-Chul Han pasa de la filosofía política a la psicología, en un malabarismo teórico que pretende redescubrir, con inusitada premura y escaso rigor, a Nietzsche, Baudrillard, Freud, entre otros.

No reprochamos el ironismo de Byung-Chul Han en su estilo o procedimientos sino ciertos descuidos en sus enunciados de partida y cierto apresuramiento en las hipótesis conclusivas. La redescipción, o el ironismo según Rorty (1991), progresan a través de transiciones sutiles e inesperadas de un juego de lenguaje a otro, que produce efectos de significados novedosos. Proceden de una técnica de escritura utilizada tanto por la filosofía como por la literatura, especialmente la novela moderna. La redescipción, más que la refutación lógica en el interior de un mismo juego de lenguaje pone en juego la transposición de léxicos en lenguajes distintos. Las viejas palabras y los viejos lenguajes en virtud de las redescipciones adquieren así nuevos significados y abren los enunciados.

El error de partida consiste en hacer equivaler la ausencia de negatividad en las sociedades tardo modernas a un exceso de positividad. El mundo despolarizado, sin dialéctica de los opuestos, no es tanto ausencia de negatividad como el reinado de la falta de sentido, donde caen y confunden los significados y los significantes. Ni exceso de positividad ni ausencia de negatividad luego de la orgía de liberaciones; más bien, caída de la relación y dilución al mismo tiempo de los elementos que la constituyen.

La derelicción, el abandono del sujeto de su propia casa en un universo de lenguaje que lo desaloja en su inmanencia, no es la libertad que fantasea Byung-Chul Han. El sujeto esclavo de sí mismo podrá existir en algunas esferas de la abundancia, allí donde la ideología del emprendimiento y la iniciativa individual prosperan y afectan las consciencias; pero no es, de ningún modo, el nuevo sujeto auto explotado del mundo posmoderno.

El sujeto del rendimiento, contrariamente a lo que propone Byung-Chul Han, es el sujeto moderno fabricado por las disciplinas que funciona aún más allá de su derrumbe y el asedio de la insignificancia.

Parece una desmesura, asimismo, proponer el ‘síndrome de Burnout’ o ‘Síndrome del trabajador quemado’ como patología emblemática en los contextos actuales donde la falta de trabajo y la exclusión constituyen —no sólo en los países del llamado Tercer Mundo— el factor determinante.

Lo inasimilable: Sobre el trastorno con déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

El anudamiento psicopolítico parece ser otro. La deriva hiperactiva, sea en el autismo o en los TDAH, evidencian una dificultad o imposibilidad en los procesos de imaginarización, como resultado —sin dudas— de condiciones subjetivantes devastadoras. Focalizar en las condiciones sociales no implica desconocer los condicionamientos familiares con sus particularidades y acontecimientos.

El pathos moderno, cuyo mejor paradigma parece estar representado por la neurosis, es rico en la producción de formaciones imaginarias (fantasías, fantasmas, imagos) como presupuesto de una narración única. La celotipia que programa el eterno retorno de la otra mujer, la imago del animal fóbico paralizando y presentificando la angustia, la escena primaria como fundamento de los rituales obsesivos, las escenas de seducción, de castración, etcétera dan cuenta de un exceso de imaginario, sin duda, también de real.

Los actuales trastornos de la infancia, en cambio, muestran un real inasimilable que insiste en la pura actividad, evidenciando las dificultades del sujeto para imaginarizarlo o narrarlo. El modelo puro lo constituye el TDAH tal como aparece recurrentemente.

El TDAH modélico involucra a la infancia más que al sujeto adulto ofrecido al rendimiento. Si hay algún exceso allí no es el de la producción económica que puntea el rendimiento sino de la producción de signos, que se indiferencian y proliferan, hiperactivos y compulsivos. El lenguaje convertido en un torbellino gira infinitamente sobre sí mismo y traza la deriva de los significados junto a la hipercinesia del sujeto.

No existe en la tormenta semiótica puntos de apoyo o detención sólo aparece en el horizonte inexistente un agujero obscuro y voraz que engulle todo. El exterior inasimilable, no está de más decirlo, es tanto esa abertura del lenguaje como la maquinaria, también voraz, de la producción de deshechos.

Rocco es un niño de 11 años que acaba de dejar la escuela. Padece desde hace algún tiempo de un estado febril con fuertes dolores de cabeza, especialmente por la noche o cuando concurre a la escuela. No duerme y se levanta varias veces de noche a orinar, lo cual hace pensar a los médicos en una infección de las vías urinarias. El resto del día Rocco no para: juega a la pelota y pelea con sus amigos, frecuenta las vías del ferrocarril donde arroja piedras ante el paso del tren, persigue a los bomberos a través de la ciudad, maltrata animales, etcétera. Parece dominado por una ansiedad generalizada.

La conversación con su terapeuta gira alrededor de dos temas recurrentes: los bomberos y los trenes, siempre con un desenlace traumático. En una oportunidad dibuja una casa con dos plantas, fuego saliendo de la ventana de la planta alta y una cruz en el tejado: “arriba duermo yo — dice Rocco— donde está el fuego. Mi papá estaba fumando y se olvidó el cigarrillo encendido viendo televisión en mi pieza. Y yo me morí. Los bomberos salvaron a mi papá” —y agrega— “Dios se quemó, pobre Dios”. El padre de Rocco atravesaba un profundo estado depresivo que incluía ideas de suicidio. Con una historia difícil —había sido abandonado por su padre cuando tenía once años— actualmente, en medio de la crisis generalizada, se encontraba sin trabajo. Relato extraído de notas clínicas. Venado Tuerto, Argentina. Septiembre de 2017.

La compulsión hiperactiva encubre, tras una fachada de actividad y dispersión, un estado depresivo. Los cuadros depresivos en la infancia se encuentran frecuentemente disfrazados por comportamientos hiperactivos, acompañado de ansiedad extrema, inhibiciones y ocasionalmente manifestaciones psicosomáticas.

Los estados depresivos en los niños no se manifiestan como en el adulto, es decir, como un estado de profunda tristeza, angustia, sentimientos de culpa y dolor moral acompañados, en ocasiones, de narraciones delirantes o fantasías, generalmente relacionados con la ruina y el deterioro culposos.

Los TDAH como categoría del sufrimiento psíquico —es posible que no exista como cuadro puro sino como formación que se incluye en otros— muestran un real inasimilable que trasciende las formaciones de síntomas, inhibiciones, obsesiones, delirios, etcétera. El sufrimiento del niño manifiesta no sólo este real inasimilable sino también la melancolización agazapada tras la fachada de positividad extrema.

La hipótesis parece coincidir en algún punto con la proposición de Byung-Chul Han sobre la continuidad de los TDAH y la depresión en el amanecer tardomoderno. Es posible aceptar una coincidencia en los diagnósticos de época en cuanto a la prevalencia de las formas de sufrimiento, aunque debemos señalar una distancia considerable en cuanto a la psicopolítica y a las hipótesis que nos conciernen.

Sólo estas hipótesis sobre el agujero simbólico y real que agobia las vidas y las comunidades, más que una supuesta sociedad del rendimiento y su sujeto auto explotado, permiten comprender el crecimiento exponencial y escandaloso de las epidemias de la infancia —o del sufrimiento psíquico— en paralelo con el progreso y globalización de la fábrica de deshechos y su generalización en la ex-ceptio.

Autismos

El autismo, en aumento exponencial en la modernidad tardía, es el último recurso, la última respuesta, el recurso paroxístico del sujeto devastado, desubjetivado que insiste, no obstante, en agarrarse de la vida.

Josué tenía 12 años cuando lo vi por primera vez en mi consultorio. Durante las primeras sesiones pasa de objeto a objeto para detenerse, en ocasiones, aterrorizado. Luego de algunas semanas, ni bien llega se dirige hacia el ventilador, enchufa y desenchufa el cable, enciende y apaga una y otra vez, detiene las paletas con algún objeto duro.

Su habla es ecológica: “anda, anda!!”, “tziii, tziii, tziii!!”, “ete, ete, ete!!!”. Luego de quedar absorbido por el ventilador, va al baño y abre el grifo, deja correr agua y tapa con sus manos el agujero del mismo y el desagüe con un trapo. Finalmente toma un fibrón e intenta meterlo en el grifo primero y en el agujero de desagote ubicado en la parte superior luego, mientras —en algún momento de la secuencia— acerca su boca al grifo. En la siguiente sesión Josué intenta abrir nuevamente el grifo. Le impido hacerlo, lo cual parece lanzarlo en una deriva de objeto en objeto, máquina de escribir, teléfono, radio para salir luego del edificio y dirigirse hacia el automóvil del padre. Se desespera al no encontrarlo en el interior del auto y se deja caer, aterrorizado.

Dos meses después Josué llega más distendido a la sesión. Se acerca a la radio mientras emite un balbuceo; enchufa el cable luego de llevar las patas del enchufe a su boca; presiona los botones y presta atención a los sonidos que emite (sólo sonidos pues no hay sintonía), abre la ventana, toma el hocico del perrito que asoma y lo acerca a su boca. Inmediatamente va hacia la estufa, la desenchufa, busca el ventilador, toma el enchufe, lo lleva a sus labios, enchufa y se arrodilla frente al mismo luego de encenderlo. Sonríe y me mira. Da la sensación de que goza de la sensación del aire en su cuerpo.

De repente el niño introduce una lapicera entre las paletas del ventilador y lo detiene, mientras emite un resoplido, haciendo vibrar sus labios, en apariencias reproduciendo el ruido del aparato al detenerse (no es la primera vez que lo hacía). Luego de repetir varias veces la secuencia, va al escritorio, toma la perilla del velador, se enciende y apaga; acerca su rostro a la lámpara (aún encendida) e intenta lamerla. Se lo impido e intenta hacer caer el velador. Entonces va al sillón, ahora parece tranquilo, se acurruca cruzando los brazos sobre el pecho. Relato extraído de registros clínicos. Firmat, Argentina. Mayo – noviembre de 2009.

El autismo lleva al extremo el exceso inasimilable. En su versión abismal, nada retorna de la introspección enigmática, ni reprimido ni forcluido, ni imaginario ni simbólico, sólo recurrencias, iteraciones, estereotipias inútiles.

Fernand Deligny (2015, p. 57) superpone las “líneas de errancia” de los niños autistas con los que vive, sus desplazamientos y sus puntos de encuentros, sospechando un algo más que organiza los trayectos. Ese ‘algo’, anota Deligny, “nada debe al lenguaje ni remite al inconsciente freudiano. En sus lignes d’erre, Deligny espera: “Ver aparecer una traza de lo que escribimos N, grabado en nosotros desde la existencia de esta especie nuestra. Nosotros primordial, pre lingüístico o paralingüístico, no obstante colectivo, es lo que espera tras el enigma.”

El crecimiento exponencial del autismo también es un enigma. Muchos investigadores sostienen que el aumento en los índices se debe más a una ampliación en las definiciones de los trastornos y a mejores precisiones en los diagnósticos que a un incremento real del fenómeno. Asimismo, los biólogos hablan de una supuesta mutación genética.

Los Trastornos del Espectro Autistas (TEA) delimitan un territorio amplio con marcadas diferencias, muchas de ellas incluidas entre lo que Rivièrè (1997) sitúa como “desviaciones radicales del desarrollo”, mientras otras describen a sujetos que no necesitan casi apoyos para desenvolverse en la vida diaria.

El redescubrimiento del Síndrome de Asperger, por Lorna Wing (1998), permitió introducir el cuadro descrito en 1943 en el ámbito psiquiátrico para ser incorporado finalmente en el Manual Estadístico de Diagnóstico de Trastornos Mentales en su cuarta edición e incluirlo en el ámbito de los Trastornos Generales del Desarrollo (TGD), que los recubre y excede.

De esta manera, el espectro autistas incluye cuadros extremadamente discapacitantes como también conductas focales (aislamiento, rechazo al contacto social, etcétera) sin demasiadas limitaciones.

El niño autista se ha convertido en una especie de Mesías. Sin duda, la aparición de los nuevos testimonios de autistas y Asperger haya promovido dicha asunción. La historia de Temple Grandin ha sido paradigmática. Esta mujer de 67 años, que recibió un diagnóstico de autismo cuando era una niña, es profesora de la Universidad Estatal de Colorado, logró doctorarse en Ciencia Animal en la Universidad de Illinois y publicó dos libros: ‘Pensando en imágenes’ e ‘Interpretar a los animales’.

La historia de Grandin, como la de otros autistas o sujetos con Asperger de alto nivel (como Jim Sinclair o Donna Williams, entre los más célebres), recorrió el mundo. Los videos de sus conferencias se exhiben en Internet, y sus libros son citados y leídos, no sólo en la academia.

El lugar alegórico que ha pasado a ocupar el autismo es paradójico, similar a la centralidad que adquirió la figura del loco en el Renacimiento, y encuentra en ella, seguramente, su oscuro gen arqueológico.

Al final del medioevo había surgido una percepción ambigua de la locura: presagio apocalíptico y error moral, saber sobre el mundo y defecto miserable. Ocupaba allí el centro de la escena. Con su presencia ridícula y familiar —más cerca de la razón que la misma razón— recuerda a los hombres su verdad e ironiza irrazonablemente sobre la gran locura que arrastra a todos. La sonrisa del loco delata por adelantado la sonrisa de la muerte; al presagiar lo macabro, lo dimensiona.

La locura inquietaba y fascinaba porque era un saber cerrado y esotérico, temible e inaccesible, secreto y oscuro; anuncia el fin del mundo y el reino de Satán.

Cuando el hombre despliega la arbitrariedad de su locura —escribe Foucault (1998) en su *Historia de la locura*—, encuentra la oscura necesidad del mundo; “El animal que acecha en sus pesadilla, en sus noches de privación, es su propia naturaleza, la que descubrirá la despiadada verdad del infierno; las imágenes vanas de la ciega bobería forman el gran saber del mundo; y ya, en ese desorden, en este universo enloquecido, se adivina lo que será la crueldad del final”. (p. 41).

El barco de los locos (*Stultifera navis*) simbolizaba la inquietud que crecía en los finales del medioevo y persigue, como oscura pesadilla, la imaginación de Occidente. En la literatura, la pintura o el teatro, la locura y el loco —luego de la lepra— ocupan el centro de la escena para mostrar, con el ascenso de la marea demencial, el estado del mundo y la inminencia del fin.

La actual psicopolítica del autismo recuerda aquella configuración tardomedieval. El niño autista inquieta y sobresale sobre el conjunto de epidemias y la cruzada que convoca tomará las apariencias de una verdadera “causa”.

La causa reunirá a los padres para declarar la guerra, en primer lugar, al psicoanálisis, quien ubicó en la relación madre/hijo la etiología del autismo. Luego de ocuparse de los retoños de Freud, los padres irán tras la Educación Especial y todos los espacios segregados.

En Francia, cuando las tasas en aumento alcanzaban cifras extremas, el autismo era declarado “Gran Causa Nacional” por el gobierno de Nicolás Sarkozy. Francois Fillion, el primer ministro francés, lideraba la batalla que pondría en pie de guerra a los padres.

La cruzada por el autismo, extendida hoy en todo el Occidente, corre en paralelo con la expansión, también acelerada, del espectro autista.

Alegoría y espíritu acechante, el autismo es metáfora de un presente que desfallece y fantasma errante. Símbolo de una resurrección anunciada y horror de un final irreconocible.

A modo de cierre

Junto a la ausencia de horizontes de humanos o “a cualquier olvido de humanidad” (González, 2011) sobresalen las epidemias de la infancia. En sus límites, encontramos otros anudamientos complejos del cuerpo y los signos, como ocurre con frecuencia en situaciones de discapacidad.

En la discapacidad, ese real siniestro que sobrepasa cualquier defensa, es potencialmente destructivo, en tanto recurrencia de condiciones de vida desnuda que se ciernen sobre una infancia en absoluta privación, en soledad.

Pobreza, discapacidad, trastorno. Anudamiento del sufrimiento psíquico, las carencias extremas y el déficit biológico que se encarniza con la vida.

Encontramos también allí, como nos establece De la Vega (2015), en escenarios devastados y en metástasis furiosas, las violencias anómalas y pos políticas, que congelan la vida, colocándola entre paréntesis.

Junto a los autismos y los TDAH, el bullying crece de manera exponencial en paralelo con la expansión de las nuevas industrias farmacéuticas, médicas y psico-educativas. Allí subyace un diseño perverso, algo que nos indica González (2017, p. 215) “La bestia es ese diseño predeterminado por cierto poder que se oculta, pero sabe de sus resultados... un país que a modo de bestia bota a sus hijos”

El bullying es la patología que conviene a los actuales escenarios desinhibidos. La dialéctica del matón y el rehén, sustituto tardo moderno de la lógica del amo y el esclavo, no es más que la forma individual, extensiva y patologizada de una configuración que se disemina progresivamente y ya está en todas partes: en los programas de TV, en la escuela, en la calle, en el fútbol.

En su investigación sobre la violencia en el fútbol, Pablo Alabarces (2006) describe dicha configuración: “La cultura futbolística argentina se ha transformado en un espacio donde la violencia se vuelve un estilo, un modo de actuar, una forma de entender la vida y de marcar la relación con el mundo. Un estilo, vale la pena recordarlo, que no se limita a los pobres, vieja trampa del pensamiento fácil, que estigmatiza colocando a las clases populares en el lugar del violento y del inadaptado...” (p. 33)

La afección psicopolítica que corresponde al sujeto víctima del acoso (no sólo por parte del matón sino también de la guerra, los medios, las marca, etcétera) no es el burnout sino el Panic attack.

La Ciudad Pánico de Virilio (2011) es la ciudad pos política objetivo de la guerra disuasoria. Asediada y destruida por las bombas imperiales, vandalizada también por ejércitos de depredadores de todo tipo, en permanente estado de excepción, de terror.

El pánico junto al hastío, la desazón, el miedo asfixian las vidas y la vida de las comunidades en la era de los acosos generalizados. En dosis extremas, el miedo, hermana del sufrimiento, hace estragos en la infancia: los nuevos síndromes, entre ellos el Síndrome de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), corrieron en paralelo con la aparición, junto a la fábrica de desechos, de las nuevas violencias.

Los miedos, nos dice González (2014) son una fuente de control y sometimiento, identificarlos es una de las grandes apuestas del siglo XXI si deseamos transitar a otro momento de la humanidad que no deba padecer su historicidad dolida, su historicidad del miedo.

En aquellos escenarios, no obstante, nos encontramos muchas veces con la vida milagrosa, resistente, rebelada ante los destinos; que insiste, resiste, persiste como energía humana, eros invencible, creación sublime; recorriendo esos límites, empecinada en sobrevivir, más allá de la marca existencial que la amenaza y determina.

Se trata, sin dudas, de la potencia indestructible de la multiplicidad de vidas que no cesan de crear nuevas experiencias, nuevas formas.

La infancia no escapa a esa lógica del mundo. En las superficies alumbran, sobre las sombras y los espantos, las experiencias del crepúsculo, de los comienzos, del retorno eterno e incesante de la creación radical, vital, indestructible.

Balbucentes pero múltiples, localizadas e irradiadas, contaminantes a veces, minúsculas otras; insisten —decíamos— resisten, desafiando esa aberración humana que consiste en el exterminio de la ilusión.

Referencias

- Agamben, G. (2017). *El uso de los cuerpos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alabarces P. (2006). *Revista Esporte e Sociedade*, Nº 2, Mar2006/Jun2006. Río de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Baudrillard, J.: (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Baudrillard, J. (1984). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1989). *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.

- Byung-Chul Han. (2018). *La sociedad del cansancio*. Buenos Aires: Herder Ediciones.
- De la Vega, E. (2018). *La escuela como rehén. Crónica de un crimen perfecto*. Rosario: Laborde.
- De la Vega, E. (2010). *Lógica de las nuevas violencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, E. (2014). *Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, E. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, E. Boggino, N. (2006). *Diversidad, Aprendizaje e Integración en Contextos Escolares. Cómo Prevenir y Abordar Problemas Escolares en el Aprendizaje y en la Conducta*. Rosario: Homo Sapiens.
- De la Vega, E. (2010). El retorno del cuerpo. Deporte, política y poscolonialidad. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Nº12 (1) 29-48. Valladolid.
- Deligny, F. (2015) *los vagabundos eficaces*. Madrid: Editorial UOC.
- Foucault M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Siglo XXI.
- González G, M. A. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González G, M. A. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario: Homo Sapiens.
- González G, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc.
- González G. M. A. (2017). Diálogos de saberes. las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la Educación Colombiana, narrativas autobiográficas. ISBN: 0798-9792. *Revista de pedagogía*, V 38, Nro. 103, p. 209-247
- Rivière, A. (1997): Tratamiento y definición del espectro autista: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. en Rivière, A y Martos, J. *Tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. México: Ediciones Paidós.
- Sloterdijk, P. (2010). *Ira y tiempo. Ensayo psicopolítico*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Sloterdijk, P. (2010). *Los hijos terribles de la edad moderna*. México: Ediciones Siruela.

- Virilio, P. (2011). *Ciudad pánico. Al afuera comienza aquí*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Virilio, P. (2010). *El accidente original*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Virilio, P. (2006). *Velocidad y política*. Buenos Aires: La marca editora.
- Virilio, P. (2009). *El accidente original*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Buenos Aires: Paidós.

Recibido: 04 de febrero de 2019.

Aceptado: 10 de abril de 2019.

Guía para los autores

Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales

En términos generales la revista acepta aceptan textos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Currículo; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía; Historias de vida; Educación para adultos; u otros de interés filosófico que giren en torno al sujeto educable. Los textos se clasifican en:

- Artículo de investigación científica o tecnológica. Texto que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.
- Artículo de reflexión. Texto que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- Artículo de revisión. Texto resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 30 referencias.
- Artículo corto. Texto sucinto que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reporte de caso. Texto que da cuenta de 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.
- Revisión de tema. Texto que muestra el resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un asunto en particular.

Condiciones de los textos:

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
 - Título del artículo en mayúsculas y negrita en minúscula, en español,
 - Traducción del título y el abstract al inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - Nombres y apellidos del o los autores con alienación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Títulos académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.
 - Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de 150 palabras.
 - Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo. Mínimo 08

Título investigación en español

Resumen. Dos mil Caracteres, 150 palabras con espacio

Palabras clave. Máximo cinco.

Título investigación en inglés o francés

Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract

Keywords

- Texto del artículo, con una extensión máxima de diez mil palabras con espacio, en letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- Títulos y subtítulos van en negrilla y en minúsculas.
- Referencias. Mínimo 20. (Referencias son los autores citados dentro del artículo)
- Normas de citación: APA. En cualquier caso, la última edición de dichas normas.

Responsabilidades éticas-jurídicas

- La revista Plumilla no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, que en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.
- Se adjuntará al artículo una hoja firmada por todos los autores donde facultan a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
- El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.
- Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.
- Nota. Cinco es el máximo de participantes por artículo.
- Los participantes aceptan que al enviar un artículo a concurso, de ser aprobado, la revista podrá publicarlos tanto en medio físico como electrónico.
- La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

Miguel Alberto González González
Director Revista Plumilla Educativa Umanizales

plumilla@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co

